

*Проект SWorld*



---

*Львович И.Я., Олексин Ю.П., Преображенский А.П., Полбатов А.В., Чопоров О.Н. и др.*

---

# **НАУЧНОЕ ОКРУЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА: ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ, ФИЛОСОФИЯ, КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО, ЮРИСПРУДЕНЦИЯ, ИСТОРИЯ, АРХИТЕКТУРА И СТРОИТЕЛЬСТВО**

---

ВХОДИТ В РИНЦ SCIENCE INDEX

присвоен DOI: 10.30888/978-617-7414-29-1.0

***МОНОГРАФИЯ***

Одесса  
*Купrienko СВ*  
2018

УДК 001.895  
ББК 94  
Н 34

*Авторский коллектив:*

Агаджанова С.В. (8), Агаджанов-Гонсалес К.Х. (8), Воропаева Т.С. (10), Голуб Т.П. (6), Горбова Н.А. (4), Готынян-Журавлева В.В. (9), Кочубей А.В. (7), Кузьмич В.И. (14), Львович И.Я. (3,12), Маер В.Я. (5), Мальцев О.В. (13), Мегем О.Н. (1,2), Минц Н.А. (5), Олексин Ю.П. (7), Петровская Ю.Р. (14), Преображенский А.П. (3,12), Сокаль В.А. (7), Твелина А.А. (5), Толбатов А.В. (8), Филиппова А.О. (13), Хроленко М.В. (1,2), Чопоров О.Н. (3,12), Шевчук Т.Е. (7), Юрик Я.М. (11), Якубовская С.С. (7)

*Рецензенты:*

*Юрик Ярина Михайловна, заслуженный художник Украины*

Н 34 **Научное** окружение современного человека: Образование и воспитание, Философия, Культура и искусство, Юриспруденция, История, Архитектура и строительство : монография / [авт.кол. : И.Я.Львович, Ю.П.Олексин, А.П.Преображенский, А.В.Толбатов, О.Н.Чопоров и др.]. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2018 – 169 с. : ил., табл.  
ISBN 978-617-7414-29-1

Монография содержит научные исследования авторов в области образования, философии, культуры, искусства, юриспруденции, истории, архитектуры, строительства. Может быть полезна для педагогов, юристов, инженеров, специалистов в области философии и искусства, руководителей и других работников предприятий и организаций, а также соискателей, аспирантов, магистрантов и студентов высших учебных заведений.

**УДК 001.895**

**ББК 94**

**DOI: 10.30888/978-617-7414-29-1.0**

ISBN 978-617-7414-29-1

© Коллектив авторов, 2018  
© Куприенко С.В., оформление, 2018



## **Монография подготовлена авторским коллективом:**

1. Агаджанова Светлана Владимировна, Сумской национальный аграрный университет, зав. каф. Кибернетики и информатики, кандидат технических наук, доцент - ГЛАВА 8 (в соавторстве).
2. Агаджанов-Гонсалес К.Х., Сумской национальный аграрный университет, Кафедра Кибернетики и информатики, ст. преп. - ГЛАВА 8 (в соавторстве).
3. Воропаева Татьяна Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент - ГЛАВА 10.
4. Голуб Татьяна Петровна, Национальный технический университет Украины "Киевский политехнический институт" Кафедра английского языка технического направления №2, кандидат педагогических наук, доцент - ГЛАВА 6.
5. Горбова Наталья Аркадьевна, Таврический государственный агротехнологический университет, кандидат юридических наук, доцент - ГЛАВА 4.
6. Готынян-Журавлева Виталия Витальевна, Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, кафедра философии и методологии познания, кандидат философских наук, доцент - ГЛАВА 9.
7. Кочубей Алла Владимировна, Национальный университет водного хозяйства и природопользования, кандидат педагогических наук, доцент - ГЛАВА 7 (в соавторстве).
8. Кузьмич Василий Ильич, Национальный университет "Львовская политехника", Кафедра дизайна и основ архитектуры, ст. преп. - ГЛАВА 14 (в соавторстве).
9. Львович Игорь Яковлевич, Воронежский институт высоких технологий, доктор технических наук, профессор - ГЛАВА 3 (в соавторстве), ГЛАВА 12 (в соавторстве).
10. Маер Василий Яковлевич, Черноморский национальный университет им. Петра Могилы - ГЛАВА 5 (в соавторстве).
11. Мальцев Олег Викторович, Научно-Исследовательский Институт «Мировых традиций воинских искусств и криминальных исследований применения оружия», кандидат философских наук - ГЛАВА 13 (в соавторстве).
12. Мегем Олеся Николаевна, Глуховский национальный педагогический университет имени Олександра Довженка, Кафедра биологии и основ сельского хозяйства, кандидат педагогических наук, доцент - ГЛАВА 1 (в соавторстве), ГЛАВА 2 (в соавторстве).
13. Минц Николай Александрович, Черноморский национальный университет им. Петра Могилы, кандидат исторических наук, доцент - ГЛАВА 5 (в соавторстве).
14. Олексин Юрий Петрович, Национальный университет водного хозяйства и природопользования, доктор педагогических наук, профессор - ГЛАВА 7 (в соавторстве).
15. Петровская Юлия Романовна, Национальный университет "Львовская политехника", Кафедра дизайна и основ архитектуры, кандидат архитектурных наук, ст. преп - ГЛАВА 14 (в соавторстве).
16. Преображенский Андрей Петрович, Воронежский институт высоких технологий, доктор технических наук, доцент - ГЛАВА 3 (в соавторстве), ГЛАВА 12 (в соавторстве).
17. Сокаль Валентина Анатольевна, национальный университет водного хозяйства и природопользования, кандидат педагогических наук, доцент - ГЛАВА 7 (в соавторстве).
18. Твелина Алиса Александровна, Черноморский национальный университет им. Петра Могилы, кандидат педагогических наук, - ГЛАВА 5 (в соавторстве).
19. Толбатов Андрей Владимирович, Сумской национальный аграрный университет, Кафедра Кибернетики и информатики, кандидат технических наук, доцент - ГЛАВА 8 (в соавторстве).
20. Филиппова Анна Олеговна, Научно-Исследовательский Институт «Мировых традиций воинских искусств и криминальных исследований применения оружия», студент - ГЛАВА 13 (в соавторстве).
21. Хроленко Марина Владимировна, Глуховский национальный педагогический университет имени Олександра Довженка, Кафедра теории и методики обучения природоведческим дисциплинам, кандидат педагогических наук, доцент - ГЛАВА 1 (в соавторстве), ГЛАВА 2 (в соавторстве).
22. Чопоров Олег Николаевич, Воронежский государственный технический университет, доктор технических наук, профессор - ГЛАВА 3 (в соавторстве), ГЛАВА 12 (в соавторстве).
23. Шевчук Тамара Евгеньевна, Национальный университет водного хозяйства и природопользования, кандидат педагогических наук, доцент - ГЛАВА 7 (в соавторстве).
24. Юрик Ярина Михайловна, Национальный университет "Львовская политехника", кандидат архитектуры, доцент - ГЛАВА 11.
25. Якубовская Светлана Святославовна, Национальный университет водного хозяйства и природопользования, кандидат педагогических наук, доцент - ГЛАВА 7 (в соавторстве).



## Содержание

### ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Вступление.....	7
1.1. Структурно-функциональный анализ понятия „экологическое сознание“ будущего учителя.....	7
1.2. Выявление состояния сформированности экологического сознания студентов педагогических заведений высшего образования.....	18
Выводы.....	29

### ГЛАВА 2. ГЕНЕРАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ ИДЕЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В ШКОЛАХ УКРАИНЫ (1940-1959 гг.)

Вступление.....	30
2.1. Критерии анализа методического наследства школьного биологического образования.....	30
2.2. Творческий задел украинских методистов- биологов и учителей- практиков (1940-1948 гг.).....	32
2.3. Передовые идеи в методике обучения биологии (1948-1959 гг.).....	35
Выводы.....	40

### ГЛАВА 3. ПРОГРАММНЫЙ ПРОДУКТ ДЛЯ РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ РАБОТНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

Вступление.....	42
3.1. Концептуальные основы системы рейтинг оценки.....	42
3.1.1 О необходимости формирования информационно-аналитической системы оценки рейтинга успеваемости студентов.....	42
3.1.2 Рейтинговая система контроля и оценки знаний как фактор повышения мотивации учащихся.....	44
3.1.2.1 Рейтинговая система. Сущность, содержание и цели.....	44
3.1.2.2 Основной алгоритм рейтинговой системы контроля знаний.....	45
3.1.2.3 Определение максимальной рейтинговой отметки.....	46
3.1.2.4 Алгоритм определения учебной успешности для рейтинговой системы контроля и оценке знаний.....	47
3.1.2.5 Определение учебной успешности по пройденной теме.....	47
3.2. Рейтинговая система оценки знаний.....	48
3.2.1 Рейтинговая система оценивания знаний учащихся в современном образовательном пространстве.....	48
3.2.2 Формирование системы оценки рейтинга кафедр в вузе.....	50
3.2.3 Методика оценки рейтинга вуза.....	50
3.3. Описание программного продукта.....	52
Выводы.....	53

### ГЛАВА 4. ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК КУЛЬТУРНО- АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Вступление.....	54
4.1. Этнопедагогика: исторический аспект.....	54
Выводы.....	64



## ГЛАВА 5. СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ: ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Вступление.....	65
5.1. Наличие интереса к занятиям физкультурой и спортом у студентов университета...	65
5.2. Мотивация к занятиям физической культурой и спортом у юношей и девушек.....	67
5.3. Ценностные ориентации в спорте у студентов университета.....	70
5.4. Отношение студентов высшего учебного заведения к здоровому образу жизни.....	72
Выводы.....	75

## ГЛАВА 6. УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ И СИСТЕМА ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вступление.....	76
6.1. Препятствия на пути достижения устойчивости.....	76
6.1.1. Сложность системы.....	76
6.1.2. Ограниченность технологических решений.....	77
6.1.3. Ограниченность традиционных управленческих подходов.....	77
6.1.4. Ограниченность традиционных экономических подходов.....	78
6.1.5. Ограниченность потребительского подхода.....	78
6.2. Недостаток информации, необходимой для принятия правильных решений.....	78
6.3. Недостаточная надежность информации, необходимой для принятия решений.....	79
6.4. Неправильная обработка полученной информации.....	80
6.4.1. Высшее образование как ресурс для устойчивого развития.....	81
6.4.2. Высшее техническое образование и устойчивое развитие.....	82
Выводы.....	84

## ГЛАВА 7. ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вступление.....	86
7.1. Гуманистический потенциал педагогической деятельности.....	86
7.2. Роль личностного развития научно-педагогического работника.....	88
Выводы.....	91

## ГЛАВА 8. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УНИВЕРСИТЕТАХ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

Вступление.....	92
8.1. Анализ общих аспектов формирования информационно-образовательной среды в университетах естественных наук.....	92
8.2. Анализ особенностей создания информационно-образовательной среды на базе Сумского национального аграрного университета.....	96
Выводы.....	96

## ГЛАВА 9. СИСТЕМНО-ПАРАМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕДУРЫ ИЗМЕРЕНИЯ

Вступление.....	97
9.1. Параметрическая ОТС как методология качественного анализа объектов.....	98
9.2. Системно-параметрический анализ эталонного и безэталонного измерений.....	102
9.3. Системно-параметрический анализ понятия «классификация».....	106
Выводы.....	108



## ГЛАВА 10. ДУХОВНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНСОЛИДАЦИИ СОЦИУМА

Вступление.....	109
10.1. Духовно-мировоззренческая проблематика в социогуманитарных науках.....	109
10.2. Формы проявления духовности.....	112
10.3. Формирование картины мира, образа мира и целостного мировоззрения.....	114
Выводы.....	119

## ГЛАВА 11. ЭСТЕТИКА АКВАРЕЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ. ИДЕНТИЧНОСТЬ. ПАМЯТЬ И ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА

Вступление.....	122
11.1. Состояние отображения эстетического в акварели.....	122
11.2. Эстетическое восприятие окружающей среды и акварельная живопись.....	124
11.3. Акварельная живопись и «обучение».....	125
Выводы.....	126

## ГЛАВА 12. ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬНОСТВА В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ, СВЯЗАННОМ С БОРЬБОЙ С ПЬЯНСТВОМ ЗА РУЛЕМ

Вступление.....	127
12.1. Факторы, влияющие на действия законодательной власти в области обеспечения безопасности дорожного движения.....	128
12.2. О совершенствовании закона против пьянства.....	128
12.3. Ресурсы для объективного обоснования законов и нормативных документов.....	130
12.4. Правоприменение и другие регулятивные меры.....	130
12.5. Предложения по совершенствованию законодательной базы.....	133
Выводы.....	134

## ГЛАВА 13. АНАЛИЗ ПРОИСХОЖДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НЕАПОЛИТАНСКОГО ФЕХТОВАНИЯ

Вступление.....	135
13.1. Анализ первоисточников и реставрация стиля неаполитанского фехтования.....	135
13.2. Линии неаполитанского стиля фехтования.....	136
13.3. Отсчетная точка возникновения неаполитанского стиля фехтования и его дальнейшее развитие.....	137
Выводы.....	140

## ГЛАВА 14. ВРЕМЯ - ПРОСТРАНСТВЕННАЯ КОМПОНЕНТА ТРЕХМЕРНОЙ СРЕДЫ

Вступление.....	142
14.1. Гравитационные особенности визуального восприятия среды.....	143
14.2. Взаимосвязь временных переходов прошлого, настоящего, будущего.....	146
14.3. Эволюционная зависимость пространственно-временных факторов.....	149
Выводы.....	151

## ЛИТЕРАТУРА.....152





## **ГЛАВА 1.**

# **ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

### **Вступ**

Гармонізація взаємовідносин людини і природного довкілля досягається сукупністю шляхів - політико-правовим, соціально-економічним, науково-технічним. У зв'язку з цим все більшого значення набуває екологічна освіта та виховання підростаючого покоління, реалізація яких у вищій школі здійснюється на основі Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Закону України „Про вищу освіту”, Державної програми „Вчитель”. У Концепції екологічної освіти та виховання стратегічним завданням визнано „формування екологічної культури особистості як форми регуляції взаємодії людини з природою” [13, с. 4]. Тому вдосконалення навчально-виховної роботи, спрямованої на формування екологічної свідомості майбутніх учителів, є пріоритетом вищої педагогічної школи.

Потрібно зазначити, що у плані формування екологічно свідомої особистості велика роль належить учителю, який, маючи певну теоретичну, методичну та методологічну підготовку, з огляду на повсякденну практику спілкування з тими, кому передає свої знання, стає тією суспільною силою, що спроможна вплинути на ситуацію. Водночас досвід засвідчує, що практика підготовки вчителя початкових класів до екологічного виховання дітей не досить ефективна, наслідком чого є недостатньо сформована екологічна свідомість у студентів. Тому проблема формування екологічної свідомості студентів – майбутніх педагогів – набуває особливого значення в теорії та методиці професійної освіти.

На сучасному етапі досліджено загальні тенденції формування екосвідомості особистості студента. Водночас ряд аспектів у цьому напрямку вимагає поглибленого вивчення, теоретичного осмислення, пошуку нових продуктивних шляхів, умов і засобів активізації процесу формування екосвідомості, що дозволяють зробити його більш успішним, цілеспрямованим та ефективним. Проте традиційні підходи до формування екологічної свідомості студентів в умовах навчально-виховного процесу вищої школи є недостатньо результативними. Причина криється передусім у тому, що недостатньо вивчена природа та структура екологічної свідомості, система екологічних потреб, на основі яких вона формується і розвивається. Це зумовлює об'єктивність протиріч між етично-екологічними нормами, які запроваджуються у державі, і ціннісно-екологічними орієнтаціями майбутніх педагогів; між зростаючими вимогами до екологічної культури вчителя і реальним рівнем його екологічної свідомості.

### **1.1. Структурно-функціональний аналіз поняття „екологічна свідомість” майбутнього вчителя.**

З нашої точки зору, екологічну свідомість можна визначити з двох позицій.



По-перше, це усвідомленно-психічне почуття власної відповідальності на основі набутого досвіду екологічного буття. По-друге, цей феномен являє собою духовно усталену відповідальність в системі „суспільство – природа” на основі досвіду екологічного буття суспільства. На нашу думку екологічна свідомість – це сукупність екологічних уявлень, знань, поглядів, переконань, емоцій, які відображають екологічні умови життя, відносини між людьми та природою в процесі регулювання системи „суспільство – природа”, ставлення до природи, а також діяльність людини у навколишньому природному середовищі.

Необхідність психолого-педагогічного дослідження проблеми екологічної свідомості зумовлена потребою формування екологічно орієнтованої особистості. Психологічні аспекти формування екологічної свідомості стосуються її структури. Формуючись під дією різноманітних чинників, досліджуване явище являє собою складне структурне утворення, в якому певні психічні процеси виступають у нерозривній єдності та взаємозв’язку. Уявлення про екологічну свідомість як про просту суму компонентів, що входять до її складу, не може стати вагомою основою для формування активної екологічної позиції. Для того, щоб бути не просто результатом стихійного відображення соціально-екологічної проблеми, але й активною силою, здатною здійснити реальні зміни у системі суспільно-природної взаємодії, екологічній свідомості необхідно мати у своїй основі певну структуроутворюючу ланку, яка підпорядковує собі всі відносно самостійні духовні явища та утворення, а також інтегрує їх у єдину організаційну цілісність. Тому активну екологічну свідомість не можна розглядати як певний духовний конгломерат, позбавлений структуроутворюючої основи.

Екологізація свідомості неможлива лише шляхом впливу на будь-який її компонент, наприклад, шляхом засвоєння нових екологічних знань. Тому потрібно знати взаємозв’язки та особливості формування компонентів екологічної свідомості і впливати на всі її підструктури з метою формування цього феномену та його зміни як цілісного утворення. Дослідження його структури допоможе знайти ефективні шляхи екологічної освіти і виховання, більш дієво впливати на індивідуальну свідомість, постійно піднімати її рівень, який повинен відповідати сучасному стану взаємодії суспільства та природи. Динамічний характер екологічної свідомості дозволяє дослідити процес її формування через аналіз функціонування елементів. Саме тому виникла необхідність детально зупинитися на структурі екологічної свідомості.

Дослідники екологічної свідомості по-різному визначають її структуру. Так, С.Д. Дерябо та В.А. Ясвін виділяють такі її компоненти: система екологічних уявлень, індивідуальне ставлення до природи та технології взаємодії з нею [6, с. 6].

До структури екологічної свідомості, на думку В.О. Скребця, входять атрибути соціального культурно-історичного досвіду, суб’єктивна приналежність та спрямованість на об’єкти і явища екологічної дійсності [20, с. 34]. Він розглядає досліджуване явище як „психологічний феномен”, теоретичною базою якого є суб’єктивний образ світу. До основних ознак





екологічної свідомості автор відносить: соціальний характер, опосередкованість символікою, знаками, мовою, саморефлексію, внутрішній діалогізм, предметність, натуртрадиціонізм. У підходах цих дослідників, на нашу думку, містяться найбільш різнобічні характеристики компонентів досліджуваного явища.

Зазначаючи, що екологічній свідомості властиві всі ознаки свідомої діяльності людини, А.М. Львовчикін включає до її складу наступні компоненти:

- 1) когнітивний – психічне відображення природного, соціального, штучного та внутрішнього середовища;
- 2) емотивний – ставлення до цього середовища;
- 3) конативний (поведінковий) – саморефлексія та саморегуляція в оточуючому середовищі [17, с. 72].

На її думку, аналізуючи екологічну свідомість саме за допомогою цієї структури можна визначити, як людина сприймає оточуюче середовище, як ставиться до нього та як поводить себе у довкіллі.

Вивчаючи специфіку вищого, зрілого рівня екологічної свідомості і визначаючи його як відповідальність, Н.Ж. Дагбаєва виділяє у її структурі інтелектуальний, ціннісно-мотиваційний і поведінковий компоненти як єдність розуму, почуттів і дій [5, с. 36]. Вона розглядає цей феномен як результат інтеграції всіх психологічних функцій особистості: суб'єктивного сприйняття оточуючого світу, оцінки власних життєвих ресурсів та емоційного ставлення до природи.

Подібну структуру цього явища знаходимо у дослідженнях А.М. Кмець. Вона виокремлює пізнавально-раціональний, емоційно-чуттєвий і діяльнісно-вольовий компоненти. Саме ці структурні утворення і забезпечують виконання відображувально-емоційної, комунікативної та орієнтувальної функції екологічної свідомості [11, с. 99].

Трьохкомпонентну структуру екологічної свідомості пропонує О.В. Федюк: формування екологічних знань, включення у склад свідомості певних переконань, формування вмінь охороняти природу [22].

Д.М. Кавтарадзе, А.А. Брудний виділяють такі складові частини досліджуваного явища: прецедентна свідомість – демонструє та реалізує принцип повторення факту; інтердективна – демонструє систему заборон і створює основну передумову діяльності; юстиціальна – виходить з потягу до справедливих дій [10, с. 25].

Пізнавально-концептуальний, ціннісно-психологічний та організаційно-практичний компоненти виценовує у складі екологічної свідомості В.П. Беркут. Він вважає, що варіанти їх функціональної взаємодії відрізняються пріоритетом одного з компонентів над іншим у конкретний історичний період [1, с. 134].

В.В. Глебов, аналізуючи структуру досліджуваного явища суспільства, соціальної групи або особистості, виділяє три загальні, базові елементи: раціональний, емоційно-чуттєвий та поведінково-вольовий. Кожен з цих компонентів включає певну сукупність духовних явищ та утворень. Серед них автор виділяє стійкі структури, що являють собою своєрідне ядро екологічної



свідомості, і більш рухомі, змінні духовні феномени [4, с. 36].

О.П. Коваленко вважає, що „екологічна свідомість включає уявлення про екологічну ситуацію, її ціннісне визначення та дії, які потрібно здійснити для досягнення необхідного екологічного стану. Тому її у змістовному плані характеризують три основні елементи: екологічні знання, оцінка екологічної ситуації та екологічна поведінка” [12, с. 120]. Т.І. Симонова, досліджуючи цю проблему, зазначає, що включення поведінки до структури даного феномену неправомірне. Свою позицію вона пояснює тим, що для педагогіки важливий соціопрактичний зріз діяльності, тобто відношення, які відображаються свідомістю і які реалізуються не у поведінці, а в діяльності людини [19, с. 45].

Отже, підсумовуючи аналіз досліджень структури екологічної свідомості, потрібно відзначити певну різноплановість у поглядах щодо її компонентів. Проте можна стверджувати, що у всіх підходах присутні інтелектуальний, чуттєвий і діяльнісний компоненти, які, на нашу думку, і складають основу психологічної структури екологічної свідомості як цілісного утворення. Разом з тим, у більшості сучасних концепцій структури цього феномену недостатня увага приділяється таким його елементам, як потреби, інтереси, мотиви, установки, переконання і т. д., які ми об'єднуємо і визначаємо як компонент спрямованості свідомості особистості. Цей компонент є важливим, бо саме він сприяє орієнтації екологічного світогляду та діяльності студентів. Тому ми вважаємо необхідним включити його у структуру екологічної свідомості.

Отже, з нашої точки зору, структура екологічної свідомості складається з таких компонентів: пізнавально-емоційний (відображувально-чуттєвий), інтелектуальний, компонент спрямованості та діялісно-поведінковий.

У розгляді та системному аналізі структури екологічної свідомості з'ясуємо особливості її компонентів, виділимо їх складові частини – елементи та розкриємо найбільш суттєві і загальні зв'язки між ними. Також відзначимо взаємозалежність і взаємовплив у їх формуванні, оскільки у вищій школі доводиться не стільки будувати, формувати екологічну свідомість, скільки її перебудовувати. Аналіз структури екологічної свідомості студентів дозволить здійснювати процес її формування ефективно та цілеспрямовано.

Пізнавально-емоційний компонент включає основні пізнавальні процеси (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уявлення), з допомогою яких студенти збагачують свої знання, а також емоційно-вольову сферу особистості.

Відображення як певний етап руху свідомості та як її функція виражає відношення свідомості до об'єктивної дійсності, відношення, у якому свідомість ідеально відтворює реально існуючий об'єкт. Тобто у процесі пізнання дійсності людина створює такі форми мисленнєвої діяльності, які ідеально виражають предмети і явища суб'єктивної реальності з їх властивостями та закономірностями. У процесі адекватного відображення об'єкта ми маємо справу з пізнавальною діяльністю людини, що збагачує знаннями. Однак відображення дійсності у свідомості людини не вичерпується лише гносеологічною проблематикою, не зводиться тільки до знання, а включає в себе й оцінку (інтерпретацію) знань, тобто має і аксіологічний зміст. При цьому екологічна свідомість на етапі відображення дійсності у її розвинутому



вигляді, також і як на всіх інших етапах, представлена як на рівні теорії (наука та ідеологія), так і на рівні буденної свідомості (емпіричне знання та суспільна психологія) [8, с. 29-30].

Відчуття, як відображення окремих якостей предметів навколишнього світу в мозку людини, є єдиним каналом проникнення інформації в її свідомість, першоджерелом знань про природне середовище.

Відчуття та сприймання формують у свідомості чуттєву картину світу. Найважливішою характеристикою екологічної особистості є суб'єктне сприйняття природних об'єктів, яке з позицій екологічної психопедагогіки найбільшою мірою складаються в процесі суб'єктивного ставлення до природи. Відповідно до цього, головним педагогічним орієнтиром у вирішенні цього завдання є домогтися того, щоб природні об'єкти сприймалися студентами у якості рівних їм у самоцінності та взаємодія з ними включалася у сферу етичних норм і правил; природні об'єкти сприймалися в ролі референтних осіб, які змінюють їх погляди, ставлення до себе, речей природи, інших людей; природні об'єкти сприймалися майбутніми вчителями в якості рівноправних партнерів у спілкуванні та спільній діяльності [24, с. 168].

На основі відчуттів і сприймання у свідомості виникають чуттєві образи предметів і явищ природи, що складають основу уявлень. Вони відіграють значну роль у формуванні екологічних понять, розумінні норм поведінки серед природи. У межах педагогічної роботи з формування екологічної свідомості студентів важливо сформулювати такі уявлення: про складність системи внутрішніх взаємозв'язків у природі, про енергетичний обмін між техносферою та біосферою, про світ природи як духовну цінність, про взаємозв'язок природних умов і розвитку суспільства та інші. У цілому, формування системи екологічних уявлень дозволяє домогтися розуміння особистістю єдності людини та природи, що приводить до її психологічної включеності у світ природи.

Через світосприйняття та світоуявлення відбувається процес формування екологічного мислення, яке тісно пов'язане зі свідомістю людини. Однак ці поняття не слід ототожнювати. Якщо екологічне мислення проявляється через уміння виконувати певну мисленнєву діяльність, то екологічна свідомість проявляється через операційно-практичну діяльність, тобто поведінку особистості у певних ситуаціях.

Знаючи основні форми мислення, його операції та механізми, процес формування екологічної свідомості можна здійснювати ефективніше. У педагогічній роботі потрібно враховувати індивідуальні особливості мислення, розвивати схильності студентів до певного його виду згідно нахилів, типу нервової системи [2, с. 41-42].

На формування екологічної свідомості значний вплив здійснює емоційно-вольова сфера, яка включає емоції, переживання, почуття та настрої, що виникають у суб'єкта екологічної свідомості у зв'язку із сприйняттям та оцінкою природних, соціальних і духовних явищ, які мають екологічну значущість. До цього елемента відносяться і ситуативні емоційно-чуттєві процеси та стани, які являють собою реакцію на постійно змінюване буття, а



також такі стійкі утворення, як почуття екологічної відповідальності, обов'язку і т. д., які є внутрішньою основою саморегуляції екологічної діяльності суб'єкта. Саме екологічна відповідальність, на наш погляд, і є необхідною властивістю розвиненої активної екологічної свідомості. Вона характеризує усвідомлене дотримання людиною екологічних норм, цінностей і правил, які є конкретизацією коеволюційного принципу, що являє собою структуроутворюючу основу всієї екологічної свідомості.

Почуття як елемент цієї сфери являють собою специфічну форму відображення дійсності. Якщо призначення пізнавальної діяльності – це якомога адекватніше пізнання об'єкта, то, відображаючи світ у формі почуттів, людина оцінює його, виявляє особистісне ставлення до предметів і явищ дійсності. У процесі екологічної освіти і виховання потрібно звернути увагу на формування стійких позитивних екологічних почуттів, оскільки саме вони живлять мотиви, впливають на успішність діяльності.

У процесі формування суб'єктного ставлення до природи у вищих навчальних закладах, як свідчать результати нашого дослідження, основний акцент ставиться на підвищенні рівня розвитку пізнавального та діяльнісного компонентів. Недооцінка емоційної складової екологічної свідомості — це актуальна проблема, оскільки у юнацькому віці переважно виражене естетичне сприймання довкілля, ставлення до якого має об'єктивніший характер, ніж у підлітків. Юнацький вік сприяє пошуку гармонії у світі та усвідомлення власного місця у ньому. У цьому віці переважно закінчується формування картини світу. Практична взаємодія з природою здійснюється, здебільшого, в естетичному напрямку. Тому психологічні особливості процесу формування екологічної свідомості студентів обумовлюють спрямування педагогічних зусиль на допомогу молоді в опануванні естетичних технологій взаємодії особистості з довкіллям [17, с. 103].

Емоції як форма переживання почуттів мають важливе значення. Емоційне сприйняття природи – це особлива властивість свідомості, бо потреби людини у зв'язках із природою багато в чому задовольняються саме через її емоційний бік. Важливо звертати увагу не тільки на розвиток позитивних емоцій, а й на подолання негативних (жорстокість, байдужість тощо). Розвиток емоцій, багатства та глибини почуттів попереджає негативні соціально-психологічні явища.

Наявність волі у людини дає можливість свідомо керувати своєю поведінкою, послідовно досягати поставленої мети через подолання певних перешкод.

Зауважимо, що всі елементи пізнавально-емоційного компонента відображено у видах пам'яті як формах психічного відображення дійсності: поняття – у смисловій пам'яті, або понятійній, сприймання – в образній, емоції та почуття – в емоційній.

Інтелектуальний компонент екологічної свідомості являє собою сукупність (систему) теоретичних положень (фактів, гіпотез, концепцій), отриманих на основі зібраної та переробленої інформації про взаємодію суспільства і природи, які і складають у цілому екологічну картину світу. Ця картина є





відносно стабільним утворенням відповідного компонента. Крім того, до його складу входить вся інформація про стан оточуючого середовища, тобто вся динаміка глобальної та локальної екологічної ситуації, відображеної у людській свідомості у раціональній формі. Екологічні знання є важливим елементом цього компонента. Вони є результатом пізнавальної діяльності людини як реакція суб'єкта пізнання на довкілля. Екологічне знання може розглядатися також як форма цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім середовищем і як деяка модель поведінки у навколишньому світі. Екологічне знання утворюється складною системою різних структурованих сукупностей чинників, закономірностей, теоретичних побудов, відображень, що сприяють цілісному уявленню про навколишнє середовище та місце людини у природі. На найвищому рівні узагальнення його слід розглядати як сукупність різних видів знання: повсякденно-практичного (досвіду) та наукового екологічного знання [18, с. 19-20].

Варто наголосити, що поза знаннями немає свідомості. Усвідомити будь-який об'єкт – значить включити його в систему своїх знань і віднести до певного класу предметів і явищ. Свідомість постає як знання про зовнішній та внутрішній світ, про самого себе. Однак свідомість не зводиться тільки до знання, не тотожна йому. Свідомість проявляється не лише в узагальненому знанні навколишньої дійсності, а й у певному оцінному, теоретичному і практичному ставленні до неї. Якщо екологічні знання не стають імперативом поведінки, то можна говорити не про екологічну свідомість, а лише про її передумови. Саме тому деякі дослідники зазначають: „Передумовою розвитку екологічної свідомості є екологічне знання, а наслідком – екологічний світогляд” [15, с. 65].

Головною відмінною рисою цього феномену є високий рівень абстракції та складності понять, що відображають загальні закономірності функціонування живих систем (екосистем) у просторі і часі. Система екологічного знання має яскраво виражений інтегративний характер, в ній спостерігається поєднання загальнобіологічних абстрактно-теоретичних понять з конкретними прикладними поняттями.

Специфікою екологічних знань є їх нормативний характер, оскільки в рамках екологічної свідомості формуються певні норми раціонального природокористування, норми екологічної поведінки особистості тощо. Також їх суттєвою рисою є й те, що вони спрямовані у майбутнє, тобто сприяють формуванню прогностичного аспекту екологічної свідомості, що є надзвичайно важливим у сучасних умовах.

Головною функцією екологічних знань, на нашу думку, є формування у свідомості студентів діалектико-матеріальної картини взаємодії людини і природи, озброєння їх методологічними підходами до пізнання і практичної діяльності в екологічній галузі. Важливим завданням екологічних знань є також розв'язання проблем у взаємовідносинах між людиною і природою та на основі установки пізнання привести у відповідність протиріччя, що виникли. Ураховуючи це, важливо спрямовувати процес екологічного виховання на формування в студентській молоді потреби пізнання світу. Важливо



усвідомити, що тільки на основі пізнання природи можлива розумна діяльність, яка забезпечить гармонійний розвиток системи „суспільство – природа”. Реалізація установок пізнання сприятиме збагаченню екологічними знаннями, які в процесі соціально-екологічної діяльності доходять до рівня вмінь і навичок, можуть стати реальною основою формування переконань, гарантією розумного ставлення до природи [23, с. 29]. Отже, в умовах вищої школи потрібно не тільки озброїти студентів екологічними знаннями, але й сформувати активну громадянську екологічну позицію, екологічну свідомість, пробудити почуття власної відповідальності у вирішенні екологічних проблем.

Наступним структурним компонентом екологічної свідомості є спрямованість свідомості особистості. Цей компонент включає систему цінностей, ідеалів, установок, стереотипів, цілей і мотивів, що визначають загальну стратегію людської діяльності в цілому, а також окремі її види. Формування зазначеного компонента полягає у перетворенні суспільних відносин в елементи внутрішньої структури особистості (потреби, інтереси, мотиви, установки, ціннісні орієнтації і т.д.).

„Потреби, за висловом І.Д. Зверева та І.Т. Суравегіної, складають ядро особистості” [9, с. 11]. Адже формування стійкої установки на екологічно правильну поведінку можливе лише за наявності тієї чи іншої потреби як стимулу до дії.

Потреби є активізуючим началом людської діяльності. Вони виявляються як потяг, емоції, спонукання, що стимулюють пошук можливостей їх досягнення. Складовими екологічних потреб є біологічний та соціальний компоненти. У зв'язку із загостренням відносин людини та природи гостро постає проблема виховання таких духовних потреб, як пізнання природи, розгляд природи як неперехідної цінності людського спілкування, спілкування з природою, захоплення її красою та інші.

На основі потреб виникають інтереси, що являють собою вибіркову скерованість особистості, яка виявляється в прагненні до пізнання, спонукає до дій і досягнення мети. В інтересах поєднуються пізнавальні, емоційні, комунікативно-вольові риси індивіда.

Виявлення інтересів студентів до екологічних аспектів під час вивчення природничих та спеціальних дисциплін, їх зацікавленості новинами науки і техніки, орієнтації в нормах природоохоронного законодавства значно спрощує завдання викладача щодо формування відповідних почуттів, а через них і екологічної свідомості у цілому [2, с. 47].

Різноманітність потреб та інтересів особистості породжує безліч мотивів, що формують свідомість під впливом суспільних умов, цілеспрямованих виховних впливів, природних нахилів та здібностей. Мотивація, на наш погляд, це усвідомлена потреба людини в певних діях, де усвідомлення соціальної значущості мотиву, відповідність особистих інтересів суспільним розглядається як необхідний атрибут відповідальності. Виділяють такі мотиви:

- громадсько-патріотичні, ґрунтуються на бажанні примножувати багатства природи і пов'язані з почуттям відповідальності перед суспільством за охорону природи;





- гуманістичні, які виражаються у прагненні проявити добро, співчуття у ставленні до живого, бажання захистити;
- естетичні, що проявляються у потребі зберегти красу природного середовища;
- науково-пізнавальні, пов'язані з розумінням складних зв'язків суспільства, людини та природи, бажанням пізнати закони останньої;
- гігієнічні, які виходять із розуміння значення природи для здоров'я людини та бажання зберегти її оптимальні біофізичні та хімічні параметри;
- економічні, засновані на визнанні природи як джерела ресурсів для розвитку виробничих сил суспільства, науково-технічного прогресу [9, с. 12].

Формування таких мотивів сприятиме усвідомленню студентами екологічного змісту діяльності, породить бажання її творчого виконання, примусить наповнювати діяльність новим змістом.

В основі екологічно мотивованої поведінки лежать установки. Установка – це специфічний стан, реакція на вплив ситуації, готовність здійснити певні дії, які в конкретній ситуації можуть задовольнити наявну потребу [15, с. 79]. Саме в тому, як суб'єкт сприймає екологічну ситуацію, оцінює та усвідомлює цінність природи, чи схильний до активних дій на її захист, які дії може здійснити для цього і виявляється екологічна свідомість певного рівня.

Поведінка особистості в природному середовищі реалізується на основі цілої групи установок: установка на практичну поведінку, установка на теоретичну поведінку чи пізнання, соціальна установка, установка на реалізацію психофізичних сил та установка на творчість [23, с. 28]. На їх основі можна виявити і охарактеризувати суттєві аспекти поведінки людини, особливості людської активності.

Реалізація основного завдання екологічного виховання – формування позитивного ставлення до світу природи – досягається шляхом фіксації установок, які лежать в основі екологічно мотивованої поведінки. З огляду на це, екологічне виховання можна визначити і як цілеспрямований процес формування в людини установки на оптимальну взаємодію з природою.

Реалізація установок сприяє становленню певних ціннісних орієнтацій, тобто соціально зумовленої системи установок, інколи суперечливих, що регулює ставлення особистості до явищ і подій навколишнього природного середовища. Специфіка екологічних цінностей полягає в їх універсальності: вони охоплюють властивості природи з точки зору не тільки практичної цінності, а й пізнавальної, естетичної, економічної, моральної тощо. Ціннісні орієнтації можуть бути суперечливі – загальноприйняті, позитивні можуть поєднуватися з антисоціальними, антиекологічними. Система ціннісних орієнтацій може знаходитися в інформаційно-нейтральному стані, якщо особа сприймає екологічну інформацію на нейтральному емоційному фоні, вважаючи, що вона не зачіпає її власні інтереси. Звідси очевидно, що перед викладачем стоїть завдання за допомогою організованих і свідомих виховних заходів включити навколишній природний світ у ціннісні орієнтації студентів, бо це дуже важливий елемент структури екологічної свідомості, який визначає ставлення до природи, поведінку та діяльність особистості [15, с. 79].



Ядром екологічної свідомості є переконання, що являють собою суб'єктивне ставлення людей до природи, в якому розкриваються знання про її значення для людини, про організованість і еволюцію природи, чуттєво пережиті та включені в ті аспекти свідомості, які пов'язані з розумінням ідей бережливого гуманного ставлення до природи [9, с. 13]. Знання переходять у переконання, а потім реалізуються у поведінці. Переконання можуть спиратися не тільки на теоретичні знання, а й на особистий і колективний досвід. Зазначимо, що у вищій школі досить часто знання накладаються на вже усталену систему потреб, мотивів, інтересів студентів. Тому потрібно не стільки формувати, будувати екологічні погляди й переконання, скільки їх перебудовувати. У процесі формування нових переконань відбувається коректування, перебудова старих знань, поглядів, уявлень про взаємодію суспільства і природи, подолання інертності в мисленні, звичних форм поведінки.

Екологічні знання стають переконаннями, якщо вони є наслідком пережитого досвіду. Отже, екологічна освіта і виховання обов'язково мають базуватися на контактах з природою, діяльності з її охорони та розумного використання.

На основі переконань, узагальнених уявлень, ідеалів формується екологічний світогляд. Зміст цієї дефініції, на нашу думку, може бути розкритий через тріаду понять: світорозуміння, світосприйняття та світовідчуття. Світогляд – це не тільки зміст знань, але й ціннісні орієнтації особистості, це спосіб духовно-практичного освоєння світу. Функцією екологічного світогляду є синтез теоретичних знань і практичного досвіду, певних екологічних аксіом, принципів, норм поведінки. В екологічній свідомості акумулюється весь попередній досвід індивіда, соціальної групи, всього людства, завдяки чому і формується екологічний світогляд, що здатний спрямовувати дії людини. У сучасних умовах співіснують чотири варіанти екологічного світогляду:

- алармізм – песимістичний напрям, згідно з яким у людства немає майбутнього, воно загине внаслідок забруднення природного середовища та виснаження ресурсів;

- сцієнтизм (або технократичний підхід) являє собою „зверхоптимістичний” погляд у майбутнє. Прихильники сцієнтизму стверджують, що екологічні проблеми можна вирішити науково-технічними методами;

- консерваціонізм – радикальний екологічний світогляд, згідно якого екологічні проблеми вирішуються шляхом зменшення антропогенного тиску на оточуюче середовище. Таких поглядів дотримується більшість лідерів „зеленого руху”;

- екологічний реалізм, прихильники якого вважають, що за екологізації всіх сфер діяльності відбудеться коадаптація людини та біосфери, тоді можна буде побудувати суспільство стійкого розвитку, в якому будуть забезпечені нормальні умови життя [3, с. 14].

Саме відношення до природи і визначається тим, який світогляд домінує у суспільстві. Тому одним із завдань, що постали перед вищою школою, є



формування екологічного світогляду, для якого характерне розуміння непрагматичної цінності природи, сприйняття її як рівноправного суб'єкта.

Діяльнісно-поведінковий компонент структури екологічної свідомості являє собою певну програму дій щодо реалізації пізнавально-емоційного, інтелектуального та компоненту спрямованості свідомості у конкретний історичний період, а також визначає рівень її сформованості. Структура екологічної свідомості може бути всебічно осмислена на підставі психологічного принципу єдності та взаємозумовленості свідомості й діяльності, який полягає в тому, що діяльність людини зумовлює формування її свідомості, психічних зв'язків, процесів, властивостей, а останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання [15, с. 76].

Поняття „екологічна діяльність” включає в себе насамперед діяльність людей по збереженню та покращенню природного середовища, екологізацію виробництва, а також духовну діяльність, пов'язану з формуванням екологічної свідомості. Педагогами у галузі екологічної освіти і виховання екологічна діяльність розглядається як основа для формування і прояву потреб, відносин особистості та як функція індивіда у процесі взаємодії з оточуючим світом. Саме ця діяльність збагачує її учасників безпосередніми знаннями про навколишнє середовище. Соціально-екологічний досвід, набутий у процесі практичної екологічної діяльності, дозволяє співвіднести знання з реальністю, обдумати і відчувати відомі факти і тим самим сприяє їх перетворенню у переконання.

Варто відзначити, що існує певна різноплановість у поглядах щодо специфіки екологічної діяльності. Так, одні вчені (К.А. Даллакян, А.І. Дронов, Є.І. Карпенко, М.М. Мамедов, Ю.Г. Марков) вважають екологічну діяльність інтегративним поняттям для визначення специфічних екологічних аспектів різних видів діяльності. На їх думку, аспекти такої діяльності проявляються і в політичній, і в правовій, і в моральній та інших сферах діяльності. Інші стоять на позиції її специфіки. Свій вибір вони аргументують особливістю екодіяльності, яка полягає в тому, що її результатом є не матеріальні речі та предмети використання, на відміну від економічної, виробничої діяльності, а створення природних цінностей, більш сприятливих умов існування та життєдіяльності, більш високого рівня здоров'я людини тощо Ми вважаємо, що екологічну діяльність можна виділити у самостійний вид соціальної діяльності, оскільки вона спрямована на оптимізацію взаємовідносин суспільства і природи.

Через свідомість і діяльність проявляється ставлення особистості до природного середовища. У свою чергу і розвиток відповідального ставлення до природи можливий тільки в реальній природоохоронній діяльності. Тому здійснювати процес екологічної освіти і виховання потрібно шляхом залучення студентів до конкретної діяльності, пов'язаної з оптимізацією відносин у системі „суспільство – природа”. Формування навичок практичної екологічної діяльності несе в собі великий виховний зміст. Участь особистості у конкретній діяльності дозволить зняти протиріччя між теоретичними знаннями, практичними навичками та моральною системою [14, с. 181].



Поведінка, як свідома цільова діяльність особистості, спрямована на об'єкти, процеси й явища природи, з якими вона взаємодіє, являє собою процесуальний аспект свідомості. Вона виконує інтегративну функцію і характеризує стійкість моральної позиції особистості у відношенні до природи та реалізацію в її вчинках екологічних переконань. Рівень розвитку екологічної свідомості також визначається поведінкою особистості.

Екологічна поведінка є суттєвим елементом досліджуваного явища, оскільки екологічна свідомість – це не тільки певна сукупність знань, а й конкретні дії суспільства у вирішенні екологічних проблем. А такі дії неможливі без поведінки окремих людей, які переживають екологічну ситуацію, оцінюють її і на основі власної системи цінностей визначають свою поведінку.

Потрібно зазначити, що деякі дослідники вважають неправомірним включати поведінку до структури екологічної свідомості тому, що відносини, відображені свідомістю, реалізуються більше у діяльності людини, ніж у її поведінці. З нашої точки зору, коли мова йде про екологічні проблеми та шляхи їх вирішення, потрібно говорити як про діяльність людини, так і про її поведінку.

Одиницею аналізу діяльності є дія, а поведінки – вчинок. Згідно теорії діяльності її структурними компонентами (психологічний зріз діяльності) є діяльність, дія та операції, які є відносно самостійними одиницями. Кожному з цих компонентів, згідно вчення О.М. Леонтьєва про предметну діяльність, властивий свій системоутворюючий елемент, а саме: діяльності – мотив, дії – мета, операції – спосіб, засіб [16, с. 198].

Поведінка людини, зміст і структура якої досліджується етикою, „відображає певне зацікавлене відношення суб'єкта до моральних цінностей. Без цих суб'єктно-ціннісних відносин морального вчинку немає” [21, с. 112].

Потрібно також відмітити, що діяльність і поведінка мають багато спільних рис: вони завжди цілеспрямовані; їх результатом можуть бути як матеріальні, так і духовні продукти; і поведінка, і діяльність фіксують різні типи відношення (суб'єкт-суб'єктне, суб'єкт-об'єктне і т. д.) тощо. Отже, поведінка, на нашу думку, є повноправним структурним елементом екологічної свідомості.

Таким чином, розглянувши структуру досліджуваного явища, важливо враховувати, що пізнавально-емоційний, інтелектуальний, діяльнісно-поведінковий компоненти та компонент спрямованості свідомості є відносно самостійними і водночас пов'язаними один з одним утвореннями. У процесі становлення екологічної свідомості кожен з них виконує винятково важливу роль. У цілому ж механізм становлення і розвитку її структури можна розглянути таким чином. Об'єктивною причиною зародження цього феномену, безсумнівно, є погіршення сучасної екологічної ситуації. Однак відображення цієї екологічної ситуації само по собі ще не є екологічною свідомістю.

## **1.2. Виявлення стану сформованості компонентів екологічної свідомості студентів педагогічних закладів вищої освіти.**

Для дослідження стану сформованості компонентів екологічної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів нами був проведений у



2016-2017 навчальному році педагогічний експеримент на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. У дослідженні взяли участь 180 студентів факультету початкової освіти освітнього ступеня «Бакалавр».

Для досягнення поставленої мети використано комплекс методів педагогічних, психологічних та соціологічних досліджень. У ході дослідження були застосовані діагностичні методи: спостереження й анкетування. Пріоритет цих методів зумовлений можливістю отримання емпіричних матеріалів шляхом прямої та безпосередньої реєстрації явищ, думок, фактів і умов, де вони мають місце, а також можливістю охопити одночасно велику кількість респондентів.

У процесі роботи на основі розробленої структури досліджуваного феномену нами були виділені найбільш суттєві елементи екологічної свідомості студентів, особливості прояву яких, на нашу думку, і є найбільш важливими показниками сформованості визначених компонентів.

*Пізнавально-емоційний компонент:*

1) особливості відчувати та сприймати природу як єдність процесів організації і відображення предметів і явищ природного середовища;

2) адекватність екологічних уявлень, що сприяють моделюванню явищ і процесів дійсності;

3) вияв спектру почуттів до природи як вираження особистісного ставлення до предметів і явищ довкілля;

4) особливості емоційного сприйняття природи.

*Інтелектуальний компонент:*

1) рівень екологічних знань (обсяг та усвідомлення), їх актуалізація, достовірність та науковість;

2) розвиток умінь застосовувати екологічні знання на практиці, мати уявлення про вирішення екологічних проблем, передбачувати результат впливу на екосистему, знаходити компромісне рішення у сфері розв'язання проблем навколишнього природного середовища;

3) розвиток екологічного мислення, критерієм якого є здатність студентів знаходити найбільш оптимальні шляхи вирішення складних еколого-соціальних проблем.

*Компонент спрямованості екологічної свідомості:*

1) вияв потреб майбутніх учителів щодо природного середовища, які є активізуючим початком людської діяльності;

2) визначення інтересів студентів до екологічних аспектів;

3) мотиви взаємодії з оточуючим природним середовищем, природоохоронної діяльності, еколого-пізнавальної активності студентів;

4) установки на пізнання природи та взаємодії з нею, що виявляються у психологічній готовності до певної поведінки;

5) вияв переконань майбутніх педагогів щодо необхідності гармонійної взаємодії з природним довкіллям;

6) особливості ціннісних орієнтацій та світогляду студентів, які і визначають у цілому ставлення до оточуючого світу, їх поведінку та діяльність.

*Діяльнісно-поведінковий компонент:*





1) визначення типу екологічної поведінки особистості, яка характеризує стійкість моральної позиції у ставленні до природи та реалізацію в її вчинках екологічних переконань;

2) з'ясування орієнтації діяльності в системі „суспільство – природа”, її видів, ступеня активності у ній студентів.

Дослідження сформованості структурно-функціональних компонентів екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів здійснювалося на основі анкет закритого та відкритого типів.

Анкета для визначення сформованості компонентів екологічної свідомості студентів

### **I блок.**

1. Що Ви бачите, коли дивитесь на оточуючу Вас Природу?

2. З якими образами асоціюється у Вас слово „Природа”?

3. Які почуття викликає у Вас екологічний стан Вашої місцевості (підкреслити варіант, який найбільше підходить):

а) занепокоєння;

е) почуття заспокоєння;

б) небезпеки;

є) безпеки;

в) незадоволення;

ж) задоволення;

г) невпевненість;

з) впевненості;

г) безнадії;

и) надії;

д) страху;

і) поваги;

й) особливих почуттів немає;

ї) інше (дописати).

4. Які емоції викликає у Вас оточуюча Природа:

а) краси;

д) роздратування;

б) хвилювання;

е) насолоди;

в) сорому;

є) смутку;

г) гармонії;

ж) допитливості;

г) радості;

з) безмежного суму;

и) немає особливих емоцій;

і) інше (дописати).

### **II блок.**

1. Що таке екологія?

2. Що таке екологічні фактори?

3. Як формулюється закон мінімуму Лібіха?

4. Які типи біотичних взаємовідносин ви знаєте?

5. Що таке біологічні ритми?

6. Що таке популяція?

7. Які природні угруповання Ви знаєте?

8. Що таке біосфера?

9. Які типи забруднень навколишнього природного середовища Ви знаєте?

10. Які біосферні заповідники на території України Ви знаєте?

11. Які основні законодавчі акти України, спрямовані на охорону природи, Ви знаєте?

12. Що таке екологічна свідомість?





13. Які навчальні дисципліни сприяють розвитку Вашої екологічної культури та свідомості?

### III блок.

1. Які потреби у ставленні до природи Ви відчуваєте?

2. Що цікавить Вас у природному довкіллі і наскільки?

3. Чи переконані Ви:

- у необхідності охорони природи та раціонального її використання;
- у необхідності особистої участі у вирішенні екологічних проблем;
- у необхідності екологізації всіх видів людської діяльності, формування

екологічної культури та свідомості кожного члена суспільства.

4. Для чого Вам потрібні екологічні знання?

5. Що з нижче перерахованого Ви б назвали найголовнішою цінністю:

- |                   |                              |
|-------------------|------------------------------|
| а) дружба, любов; | д) матеріальне благополуччя; |
| б) свобода;       | е) цікава робота;            |
| в) демократія;    | є) освіта;                   |
| г) природа;       | ж) повага оточуючих;         |
| г) родина;        | з) здоров'я;                 |
| и) власність;     | і) інше (дописати).          |

6. Які цінності природи для Вас найважливіші:

- |  |                        |
|--|------------------------|
| а) внутрішня цінність природи (вона самоцінна сама по собі); |                        |
| б) господарська;   | д) етична;             |
| в) рекреаційна;  | е) наукова та освітня; |
| г) історико-культурна;                                       | є) виховна;            |
| г) естетична;  | ж) духовна;            |

з) інше (дописати).

### IV блок.

1. У яких видах природоохоронної діяльності Ви конкретно берете участь?

2. Що заважає Вам брати більш активну участь в екологічній діяльності?

Аналіз відповідей на запитання I блоку анкети, спрямованого на з'ясування особливостей прояву елементів пізнавально-емоційного компонента екологічної свідомості студентів педуніверситету, засвідчив, що більшість опитуваних вбачають у природі насамперед середовище, оточення: 26,3 % - середовище існування людини, 31,9% - середовище існування всіх живих та неживих організмів і 0,9 % - середовище, вороже для людини. Майже четверта частина респондентів сприймає природу у вигляді її окремих компонентів: 9,6 % - компонентів неживої природи (сонце, повітря, вода тощо.), 16,2 % - живої природи („просто дерева, річка, поле...”). Вбачають у природі „щось близьке, рідне, своє – наш дім” 4,4 % студентів, „відпочинок” – 3,2 %, „приховане, незрозуміле” – 2,8 %, „чистий простір” – 2,5 %, „занедбаність, бруд” – 2,2 %. Отже, як бачимо, сприйняття природи у свідомості студентів має дуже широкий спектр: від середовища існування до ворожого середовища в цілому. І між цими полярними точками зору вагома частина майбутніх педагогів сприймає природне довкілля у вигляді певних його компонентів.

З'ясовуючи особливості уявлень студентів про оточуючу їх природу, ми встановили, що 44,9 % опитуваних асоціюють природу з образом „живого,



духовного, високого”, 26,8 % - з образом „великого, широкого, нескінченного”. Природа постає у поетичних образах для 23,1 % респондентів. І 5,2 % зазначили, що природне довкілля уявляється їм в образі „негативного, чужого, руйнівного”. Отримані дані свідчать, що більшість майбутніх учителів мають позитивні уявлення про світ природи, а отже, і відповідне ставлення до неї.

Аналізуючи відповіді на питання анкети про почуття, які виникають до екологічного стану рідної місцевості, ми отримали наступні дані:

- |                                      |                                |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| а) занепокоєння – 17,5 %             | е) почуття заспокоєння – 4,7 % |
| б) небезпеки – 15,1 %                | є) безпеки – 1,6 %             |
| в) незадоволення – 11,8 %            | ж) задоволення – 3,7 %         |
| г) невпевненості – 8,4 %             | з) впевненості – 2,7 %         |
| г) безнадії – 22,8 %                 | и) надії – 4,2 %               |
| д) страху – 1, %                     | і) поваги – 3,8 %              |
| й) особливих почуттів немає – 2,7 %. |                                |

Наведені результати вказують на домінування негативних почуттів в емоційно-вольовій сфері студентів, які констатують глибоке переживання та стурбованість екологічним станом свого регіону. Потрібно відмітити також, що в основному наявні почуття не є стійкими (безнадія, невпевненість, страх). Однак саме стійкі почуття проявляються у вчинках людини, впливають на успішність діяльності, живлять мотиви. Переважають короточасні, які виникають у зв'язку із сприйняттям та оцінкою природних, соціальних і духовних явищ, що мають екологічну значущість.

Щодо емоційного сприйняття природи, потрібно зазначити, що найчастіше респонденти вказували на наявність таких емоцій до оточуючої природи, як насолода (21,6 %) та радість (19,5 %). Далі ієрархія емоцій виглядала наступним чином: хвилювання (12,8 %), роздратування (9,4 %), гармонія (7,4 %), смуток (7,1 %), краса (6,3%), безмежний сум (6,2 %), допитливість (3,6 %), сором (2,7 %). Байдуже, беземоційне ставлення до природи виявили 3,4 % опитуваних.

Отже, емоції у вигляді почуття прекрасного, краси, без сумніву, є основою екологічної свідомості, але їх ми бачимо лише приблизно у 58 % студентів педуніверситетів. І в той же час приблизно у 38 % опитаних наявні негативні емоції. Безумовно, емоція, реально оцінюючи дійсність, доводить свою оцінку до відома організму на мові переживання. У зв'язку з цим вона впливає і на його поведінку. Але, як ми бачимо, у 38 % респондентів емпатійна складова відсутня, звідси і поява емоцій роздратування, суму, смутку тощо.

Якщо сприймання, уявлення, поняття – суть відображення предметного світу, властивостей і якостей явищ, то емоції і почуття, відображаючи дійсність у формі переживань, не містять у собі образу відображуваного, а виражають його цінність для суб'єкта. Будь-яке переживання має особистісний „почерк” індивідуального досвіду, ціннісної орієнтації особистості. Перевагу переживань виражає не тільки домінантний тип емоцій чи настрою, але й насамперед переважаючий тип ціннісного ставлення до дійсності. Спираючись на дані дослідження, можна зробити висновок про те, що у більшості опитаних (58 %) природа входить у розряд найбільш ціннісних з точки зору їх потреб, інтересів і



цілей. Але у 38 % майбутніх педагогів виникли негативні емоції, що свідчить про незадоволення їх певних потреб, а звідси і ціннісне ставлення до природи.

З метою вивчення особливостей прояву елементів інтелектуального компоненту екологічної свідомості та визначення рівня екологічних знань майбутніх учителів застосовувався метод понятійного словника (II блок анкети). У якості основних критеріїв сформованості інтелектуального компонента нами були визначені повнота (обсяг) та усвідомлення (глибина) екологічних знань.

Повнота знань характеризується тим, що студент може:

- 1) перерахувати і дати визначення основних понять, категорій екології, екологічної, природоохоронної діяльності;
- 2) виокремити та дати характеристику основних ідей цих категорій і понять.

Усвідомлення характеризується тим, що студент може:

- 1) зрозуміти сутність категорій і понять, тобто дати їх основну характеристику;
- 2) зрозуміти природу цих категорій і понять, тобто виділити ознаки, притаманні конкретному поняттю;
- 3) показати взаємозв'язок понять і категорій;
- 4) порівняти і виокремити у поняттях і категоріях суттєві та несуттєві компоненти [12, 195].

Якісний аналіз відповідей студентів на запитання анкети здійснювався за таким критерієм: правильна відповідь (правильна повна та правильна неповна), неправильна та відсутня відповідь.

У результаті вивчення уявлень студентів про те, що таке екологія як наука, встановлено, що знання майбутніх учителів про екологічну науку в цілому характеризують їх екологічну свідомість як повсякденну. Так, наукові уявлення про екологію мають лише 33,2 % опитаних, зазначаючи, що екологія – це наука про взаємозв'язки живих організмів та їхніх угруповань між собою і середовищем існування, про структуру і функціонування природних систем (правильна повна відповідь). Більшості респондентам (48,2 %) властиве суто прагматичне розуміння екологічної науки як „охорони та раціонального використання природи”. 18,6 % відповіли неправильно, визначаючи цю галузь знань як „науку про біосферу”, „науку про живі організми” тощо. Відмітимо, що такі відповіді на це питання пояснюються тим, що екологія сьогодні – визнана наука із певним значенням, але не загально визнаним визначенням предмета дослідження. Крім того, у свідомості більшості студентів термін „екологія” пов'язаний з поняттями „турбота”, „захист”, „збереження”.

Дослідженням також встановлено, що 46 % студентів не дали правильного визначення екологічним чинникам, називаючи їх складовими частинами біоценозу, достатніми умовами для забезпечення життєдіяльності організмів тощо (27,4 % - неправильні відповіді, 18,6 % - відсутні). 11,8 % опитаних відповіли правильно, але неповно. Зазначена група респондентів не акцентувала увагу на впливі елементів середовища на угруповання організмів та якості і напрямку дії цих компонентів. 42,2 % дали правильну повну



відповідь.

Щодо розуміння суті екологічного закону мінімуму Лібіха, то правильно його сформулювали лише 17,5 % майбутніх учителів. 15,6 % опитаних допустили деякі неточності у визначенні. Більша половина студентів (55,6 %) відповіли неправильно. Здебільшого замість формулювання закону вони давали визначення обмежуючого фактора, межі витривалості, викладали суть інших законів (толерантності Шелфорда, оптимуму тощо). 11,3 % студентів зовсім не відповіли на запитання.

Аналіз відповідей на питання анкети про типи біотичних взаємовідносин між організмами засвідчив, що тільки невелика частина респондентів (13,1 %) змогла правильно перерахувати всі зазначені типи. Правильно, але неповно відповіли 37,5 % майбутніх учителів початкових класів, найчастіше називаючи хижацтво, паразитизм і симбіоз. 49,4 % опитаних відповіли неправильно. Потрібно відмітити, що саме ці знання лежать в основі екологічного мислення, яке є складовою екологічної свідомості.

Щодо визначення поняття „біологічні ритми”, то ми отримали наступні дані:

- 1) правильна повна відповідь – 19,5 %;
- 2) правильна неповна відповідь – 15,9 %;
- 3) неправильна – 50,1 %;
- 4) відсутня – 14,5 %.

Наведені результати свідчать, що більша половина студентів не розуміють сутності біоритмів. В основному вони пов'язують їх з періодичними змінами тривалості світлового дня, з добовими змінами інтенсивності освітлення і температури, з реакцією організмів на сезонні зміни температур тощо. Відносний баланс між першим та другим типом відповідей пояснюється тим, що правильною неповною відповіддю ми вважали таку, якщо не вказувалися якості зміни біологічних процесів і явищ, що періодично повторюються відповідно до ритміки середовища, як інтенсивність і характер.

З'ясовуючи знання студентів про популяції, ми встановили, що 32,3 % опитаних дали правильне повне визначення, зазначивши основні ознаки та властивості цього угруповання. Неповні відповіді характеризувалися відсутністю такої особливості популяції, як відтворення особин протягом великої кількості поколінь. (27,1 %). 40,6 % респондентів відповіли неправильно, визначаючи це угруповання як сукупність особин різних видів або як взаємопов'язаний комплекс живих організмів та неживої природи.

У ході дослідження також встановлено, що майже всі студенти правильно перераховують природні угруповання, проте правильне їх визначення змогли дати лише 15,9 % опитаних. Найбільшу складність становило розмежування понять „біоценоз” та „біогеоценоз” (27,9 % - правильні неповні відповіді, 56,2 % - неправильні).

На запитання „Що таке біосфера?” правильно відповіли 73,1 % майбутніх учителів (повні – 28,2 %, неповні – 44,9 %). Отже, можна констатувати, що поняття про біосферу, яке є основою світосприйняття, сформовано у більшості студентів. Неправильно відповіли 21,9 % респондентів, визначаючи біосферу як



зону існування живих організмів, сукупність геосфер Землі, сукупність усіх живих організмів тощо. Зовсім не відповіли 5 % опитаних.

У визначенні знань майбутніх учителів про типи забруднення навколишнього природного середовища спостерігається невисокий їх рівень. Так, назвали всі типи забруднень тільки 16,2 % студентів. Неповно відповіли 26,8 % опитаних, які у більшості випадків не вказували біологічного та різновидів фізичного (теплове, світлове, шумове, електромагнітне, радіаційне) забруднення. Інші дали неправильні відповіді (57 %), наводячи в основному лише приклади.

Дещо краща ситуація із знанням заповідників. 57,3 % студентів правильно назвали біосферні заповідники України (26,3 % з них – неповні відповіді). Найчастіше це такі, як Асканія-Нова і Чорноморський. 42,7 % респондентів відповіли неправильно, називаючи природні заповідники і навіть національні парки.

Результати дослідження дозволяють констатувати невисокий рівень знань студентів з питань нормативно-правової бази природоохоронного законодавства нашої держави. Так, правильно назвати основні закони, кодекси, положення України, спрямовані на охорону та раціональне використання природних ресурсів, змогли лише 33,2 % майбутніх педагогів. Із них 20 % відповіли неповно, зазначаючи здебільшого Земельний Кодекс України, Водний Кодекс України, Лісовий Кодекс України та закони: „Про охорону навколишнього природного середовища”, „Про рослинний світ” і „Про тваринний світ”. Неправильні відповіді характерні для 55,9 % опитаних, у яких виникали складності у формулюванні того чи іншого нормативного акту. Відсутніх відповідей 12,9 %.

Отже, якщо обсяг знань з екології визначити за чотирма рівнями (0 – 25 % - низький; 25 – 50 % - середній; 50 – 75 % - достатній; 75 – 100 % - високий), то можна констатувати домінування у студентів факультету початкової освіти низького і середнього рівнів екологічних знань. Порівняльний аналіз результатів анкетування засвідчив, що майбутні учителі початкових класів із додатковою спеціалізацією „практична психологія” мають достатній рівень екологічних знань, студенти з додатковою спеціальністю „мова та література (англійська)” та „образотворче мистецтво” – середній рівень знань, а майбутні вчителі із додатковою спеціалізацією „музичне виховання” – низький.

Виявляючи особливості прояву елементів компоненту спрямованості екологічної свідомості (III блок анкети), нами був зафіксований певний баланс між духовними та матеріальними потребами студентів у ставленні до природи. Так, 18,7 % опитаних відчують потребу в спілкуванні з природою, у насолоді її красою, 17,4 % - потребу в пізнанні природного навколишнього середовища і 24,1 % - необхідність зберігати, збагачувати, зміцнювати, доповнювати природу завоюваннями людської культури. Саме ці духовні потреби є активізуючим началом екологічної діяльності, бо відчуючи їх, майбутні педагоги відчують нестачу чогось, що треба поповнити, а саме це й визначає певне переконання, що керує їх поведінкою. Звідси гостро постає проблема виховання саме таких духовних потреб. Витрачати, брати, споживати, використовувати





природні ресурси – потреба, яку відзначають 31,7 % респондентів. І, нарешті, лише 8,1 % студентів усвідомлюють природу як неперехідну цінність людського спілкування і відчують потребу в гармонійному співіснуванні з нею.

Вияв інтересу майбутніх учителів початкових класів до природи здійснювалося за такими параметрами: широтою (в яких саме об'єктах чи явищах природи проявляється інтерес) та інтенсивністю (з якою силою проявляються інтереси, наскільки вони значущі для особистості). Під час дослідження встановлено перевагу низької широти інтересів студентів: 74,9 % цікавлять окремі об'єкти (рослини, тварини тощо) або явища природи. Інтерес до різноманітних можливостей природи, її об'єктів та природи взагалі відзначають 25,1 % опитаних. Рівень інтенсивності інтересів майбутніх педагогів, як показує дослідження, середній. Більшість респондентів (68,3 %) декларують значущість природних об'єктів, якими цікавляться (утримують домашніх тварин, вирощують квіти, збирають книжки про природу тощо). Водночас у 26,5 % студентів такі інтереси носять ситуативний і пасивний характер. 5,2 % не змогли визначити силу прояву своїх інтересів у цій сфері.

Аналіз переконань студентів педагогічних вищих навчальних закладів засвідчив, що вони є нестійкими. Так, хоча майже всі майбутні вчителі впевнені у необхідності охорони та раціонального використання ресурсів природного довкілля, разом з тим лише 39,3 % з них переконані у власній причетності до вирішення екологічних проблем. 54,6 % респондентів не мають стійких переконань щодо необхідності екологізації всіх видів людської діяльності і формування екологічної свідомості та культури кожного члену суспільства. Отже, виявлено, що система екологічних переконань сформована недостатньо. Цілком очевидною є потреба у формуванні міцних переконань, які й становлять основу високої екологічної свідомості.

З'ясування мотивів еколого-пізнавальної активності студентів показало, що між усвідомленням ними необхідності оволодіти екологічними знаннями та їх практичним застосуванням існує значна різниця. Спонукають до вивчення екологічних питань такі мотиви: усвідомлення того, що це знадобиться для майбутньої професії – 20,8 %; підвищення загальної ерудиції – 32,1 %; можливість усвідомленої участі в екологічній діяльності – 17,1 %; вирішення проблем природного довкілля – 13,9 %; не відставати від друзів – 6,1 %; краще пізнати природу – 10 %. Як бачимо, пізнавальний мотив і ті, що впливають із практики природоохоронної діяльності, займають останнє місце в ієрархії еколого-пізнавальних мотивів. Для формування активної екологічної позиції особистості майбутнього вчителя бажано, щоб саме зазначені вище мотиви були пріоритетними.

Аналіз ціннісних орієнтацій студентів показав, що головними цінностями для них є вітальні (здоров'я, родина, матеріальне благополуччя) – 45,8 % опитаних, цінності духовного й культурного розвитку (цікава робота, освіта, дружба, любов, повага оточуючих) – 32,7 %, потім ідуть соціальні (власність, демократія, свобода) – 16,3 %. На природу як головну цінність вказало лише 5,2 % респондентів.





Серед цінностей природи найважливішими для майбутніх педагогів є такі:

- |  |                              |
|--|------------------------------|
| а) господарська – 35,5 %;  | г) духовна – 8,6 %;          |
| б) рекреаційна – 16,7 %;   | д) виховна – 5,9 %;          |
| в) наукова та освітня – 13,4 %;                                    | е) історико-культурна – 4 %; |
| г) естетична – 9,3 %;  | є) етична – 3,6 %;           |
| ж) внутрішня цінність природи (вона самоцінна сама по собі) – 3 %. |                              |

Наведені дані переконливо свідчать про те, що серед цінностей природи домінуючими для студентів є зовнішні матеріальні цінності. Нематеріальні (неекономічні) цінності є головними тільки для третини опитаних, останнє місце посіла внутрішня цінність природи. Отже, цілком очевидно, що наявна проблема ціннісного вибору майбутніх учителів. Створення нової ціннісної системи, заснованої на високій оцінці внутрішньої та нематеріальних цінностей природи, є запорукою оптимального вирішення проблем взаємодії суспільства і природного довкілля.

З метою встановлення типу домінантної установки студентів у ставленні до природи нами була використана вербальна асоціативна методика С.Д. Дерябо та В.А. Ясвіна „ЕЗОК” [7, с. 295-300], модифікована до умов дослідження. Ми виділили чотири типи таких установок: естетична – особистість сприймає природу як об’єкт краси, когнітивна – як об’єкт вивчення, етична – як об’єкт охорони і прагматична – як об’єкт використання.

Нами з’ясовано, що домінантними установками є: для студентів з додатковою спеціалізацією „практична психологія” - когнітивна, „образотворче мистецтво” та „музичне виховання” – естетична, „мова і література” – прагматична. Таким чином, етична установка у ставленні до природи не є провідною для студентів жодної спеціалізації, а у майбутніх учителів (практична психологія) вона не проявляється взагалі. Ранжування установок за ступенем їх значущості засвідчило, що більш вираженими є прагматична та естетична установки (I, II, III ранги), менше проявляються когнітивна й етична (III, IV ранги). Отже, постає завдання формування такої системи установок студентів, де провідними є етичні, когнітивні та естетичні її різновиди. Саме на основі установок зазначених типів можна здійснювати розумну, усвідомлену діяльність та екологічно правильно поводитись в оточуючому середовищі.

Діагностика провідного типу мотивації взаємодії з природними об’єктами здійснювалася на базі методики „Альтернатива” [7, с. 300-304]. На основі обраного виду діяльності майбутніх педагогів ми судили про характер мотивації взаємодії з природою. Так, було встановлено наявність двох основних типів мотивацій студентів: практичний та прагматичний (I, II ранги). Естетичний і когнітивний типи отримали відповідно III та IV ранги. Отже, провідними спонуканими респондентів у взаємодії з природними об’єктами є практичне використання та отримання користі від природи.

При розгляді особливостей прояву діялісно-поведінкового компоненту екологічної свідомості чітко виділено таку тенденцію: більшість студентів, заявляючи про власну готовність брати участь у природоохоронній діяльності, є досить пасивними на практиці. Так, перераховуючи види власної природоохоронної діяльності, майбутні вчителі зазначили: підгодовують птахів



(14,7 %); огороджують мурашники (6,9 %); саджають дерева та кущі (18,5 %); працюють на суботниках (9,1 %); ведуть пропагандистську роботу (2,6 %); не визначилися з відповіддю (48,2 %). Оскільки екологічна діяльність є центральним елементом екологічної свідомості і показником рівня її сформованості, то наведені дані свідчать про низький рівень цього феномену в опитаних.

Таку ситуацію 38,8 % студентів пояснили власною пасивністю; 18,6 % - недостатністю екологічних знань; 23,3 % не знають, до чого конкретно докласти зусилля, вирішенням яких екологічних проблем вони могли б зайнятися; ще 7,5 % вважають, що це справа спеціалістів; 11,8 % не відповіли на запитання.

Відомо, що особистість формується на базі єдності свідомості і діяльності. І саме екологічна діяльність, яка є могутнім стимулятором розумової праці, основою практичного застосування апробованих екологічних знань, зумовлює формування екологічної свідомості особистості. Остання являє собою складну, інтегровану особистісно-професійну якість, яка і визначає готовність до екологічної діяльності. Відтак, на основі дослідження особливостей діяльнісно-поведінкового компоненту екосвідомості можна констатувати низький рівень.

Характеризуючи в цілому сформованість структурно-функціональних компонентів екологічної свідомості, потрібно відзначити наявність диспропорції між основними її елементами, і як причина – низький та середній рівень розвитку цього феномену. Майбутні вчителі початкових класів не є однорідною групою, вони різняться між собою особливостями прояву та ступенем сформованості певних компонентів екологічної свідомості.

Так, у студентів з додатковою спеціалізацією „практична психологія” високий рівень розвитку інтелектуального компоненту та практичного ставлення до природи. Майбутні педагоги добре володіють екологічними знаннями, використовують їх на практиці і прагнуть до контакту з різноманітними природними об’єктами. Вони досить активно проявляють себе в екологічній діяльності, здатні самотійно її організовувати і залучати інших. Однак природа не входить у розряд найбільш ціннісних для них потреб, інтересів і цілей (низький рівень розвитку компонента спрямованості свідомості). Пізнавально-емоційний компонент розвинений недостатньо.

Майбутніх учителів початкових класів із додатковою спеціалізацією „мова і література (англійська)” характеризує врівноваженість інтелектуального компоненту та компоненту спрямованості свідомості, але діяльнісно-поведінковий компонент значно нижчий за попередні. Студенти відзначаються низькою активністю і досить обмеженими навичками природоохоронної діяльності, не знають, як конкретно і до чого треба докласти зусилля, щоб допомогти довкіллю. Разом з тим вони позитивно ставляться до об’єктів природи, мають досить високий рівень екологічної ерудиції.

Безумовно, відрізняються своїми характеристиками майбутні педагоги з додатковими спеціалізаціями „образотворче мистецтво” та „музичне виховання”. У них домінує емоційне ставлення до природи. Це пояснюється тим, що на ці спеціальності вступають більш естетично орієнтовані абітурієнти.



Для цих студентів характерна здатність до суб'єктифікації природних об'єктів, висока культура сприймання довкілля, наявні стійкі позитивні почуття до природи. Разом з тим ця група респондентів слабо виявляє природоохоронну активність і має низький рівень екологічних знань і недостатню сформованість практичних навичок взаємодії з природним середовищем.

Отже, можна припустити, що певна збалансованість розвитку основних структурно-функціональних компонентів екологічної свідомості студентів має прямий вплив на рівень її розвитку і результативність формування.

## **Висновки**

1. На основі проведеного аналізу структурно-функціональних і типологічних особливостей екологічної свідомості можна зробити висновок, що цей феномен, існуючи у тісній взаємодії з усіма формами суспільної свідомості, має самостійний науковий статус. Відносна самостійність екологічної свідомості полягає в існуванні власного об'єкта дослідження – взаємодії суспільства і природи, який безпосередньо не розглядався іншими формами суспільної свідомості, предмета дослідження, представленого системою відносин, залежностей та зв'язків між елементами природи, між людиною як елементом природи й природою, між суспільством і природою.

Структура екологічної свідомості включає чотири специфічних компоненти: відображувально-чуттєвий, інтелектуальний, діяльнісно-поведінковий та компонент спрямованості свідомості. Функціональні взаємозв'язки досліджуваного феномену визначаються пріоритетом одного із структурних компонентів. Для забезпечення ефективності та цілеспрямованості процесу формування екологічної свідомості необхідно, щоб екологічна освіта і виховання були спрямовані на перетворення у внутрішній світоглядний план особистості соціальних екологічних орієнтирів: знань, умінь, ціннісних характеристик та ідеалів, принципів і правил ставлення суспільства до природи.

2. Характеризуючи в цілому сформованість структурно-функціональних компонентів екологічної свідомості, потрібно відзначити наявність диспропорції між основними її елементами, і як причина – низький та середній рівень розвитку цього феномену. Майбутні вчителі початкових класів не є однорідною групою, вони різняться між собою особливостями прояву та ступенем сформованості певних компонентів екологічної свідомості.



## ГЛАВА 2.

### ГЕНЕРАЦІЯ ТВОРЧИХ ІДЕЙ У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ (1940–1959 рр.)

#### **Вступ**

Сучасна школа повинна формувати гармонійно розвинену творчу особистість на основі національної самобутності, громадянина незалежної держави, гуманіста, носія духовної культури. Досягнення цього ідеалу можливе лише за умови вивчення, усвідомлення й узагальнення досвіду національної системи освіти.

Важливим джерелом формування стратегії навчання біології в сучасній школі є результати конструктивно-критичного вивчення спадщини, накопиченої вітчизняною методикою. Історико-педагогічне дослідження та узагальнення здобутків національної освіти дає можливість краще зрозуміти закономірності поступального розвитку педагогічних явищ у навчанні біології, їхню зумовленість суспільними, економічними, соціально-культурними процесами, а також встановити взаємозв'язки між ними, з'ясувати перспективи використання надбань минулих років на сучасному етапі.

В останні роки незначна кількість наукових праць була присвячена історичним аспектам становлення і розвитку вітчизняної шкільної біологічної освіти. Так, розвиток методики викладання біології в середній загальноосвітній школі України у 20–30-х роках ХХ століття досліджувала М. Скиба [70]; розвиток факультативних курсів біологічного циклу в історії загальноосвітньої школи України (60–80-і рр. ХХ ст.) – Л. Старікова [71]; проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України (1970–1990 рр.) – І. Костицька [35]; розвиток післядипломної освіти вчителів природничих предметів західного регіону України (1944–1996 рр.) – О. Шиян [77]. У публікаціях І. Зверева та Д. Трайтака [28], Н. Міщук та А. Степанюк [44], І. Мороза і М. Скиби [45], Г. Калінової і А. Хріпкової [76] вдало розкрито історіографію шкільної біологічної освіти з позицій сьогодення.

Однак, донині у педагогічних дослідженнях комплексно не проаналізовано специфіку методики навчання біології в школі у зазначених хронологічних межах, не виокремлено ті позитивні результати історичного досвіду, які доцільно застосовувати в наш час. Це призводить до повторення помилок минулого або відкриття відомих істин.

#### **2.1. Критерії аналізу методичної спадщини шкільної біологічної освіти**

Методичне забезпечення навчального процесу – це такі його структурні компоненти, які покращують ефективність навчального процесу, швидкість засвоєння матеріалу, сприяють активізації пізнавальної діяльності школярів, розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, допомагають учителеві здійснювати особистісно-орієнтований навчально-виховний процес. Це одна з провідних складових навчального процесу, що допомагає підвищити якість навчання в цілому. Воно є компонентом системи загальної шкільної освіти взагалі, біологічної зокрема, і спрямоване на відбір провідних ідей змісту,



форм, методів та засобів навчання. У контексті нашого дослідження ми використовуємо поняття “навчальне методичне забезпечення” як таке, що несе в собі передові педагогічні погляди, уявлення, ідеї та вказує на шляхи їх реалізації в навчально-виховному процесі. Воно є віддзеркаленням об’єктивної реальності, результатом цілеспрямованого узагальненого пізнання (вивчення досвіду, істотних зв’язків та співвідношення предметів і явищ у навчанні біології, творчого вироблення нових ідей, прогнозування результатів навчального процесу тощо). Навчально-методичне забезпечення виникає і реалізується в процесі вирішення практичних та методичних проблем організації навчально-пізнавальної діяльності учнів і набуває різних форм – це методичні, дидактичні розробки, статті, виступи на конференціях, звіти про науково-методичні дослідження, узагальнення передового досвіду, методичні листи тощо. У ньому закріплюється і узагальнюється пізнавальний та соціально-історичний досвід носіїв педагогічної та методичної думки. Водночас розвиток та узагальнення методичного надбання – це історичне явище, яке передбачає послідовність і спадкоємність методичних знань, що набуваються від покоління до покоління. Тому доробок окремих учителів-практиків, методистів є одночасно продуктом загального історико-педагогічного процесу. Ось чому важливо детально проаналізувати генезис методичної думки у відповідні періоди розвитку шкільної біологічної освіти.

У процесі аналізу потрібно врахувати можливість одержання необхідної інформації з методичних доробків для оцінки того чи іншого педагогічного явища.

Конструктивно-критичний аналіз методичної спадщини уможливорює оцінку процесу становлення і розвитку шкільної біологічної освіти та його поточних та кінцевих результатів. У процесі аналізу методичної спадщини доцільно використовувати такі методи: емпіричний, зумовлений необхідністю вирішення сьогоденних, переважно прикладних, завдань; суб’єктивний, зумовлений особистими інтересами методиста чи вчителя, недостатньо пов’язаний із потребами педагогічної теорії та практики; дидактичний, який панував у роки, коли розвиток методичної науки регламентувався безпосередньо органами державної і партійної влади; емпірично-гносеологічний, що дозволяє врахувати як необхідність вирішення сьогоденних практичних завдань, так і доцільність подолання недостатнього рівня розвитку теорії та методики шкільної біологічної освіти; прогностичний, який забезпечує випереджальну роль педагогічної теорії.

Важливим компонентом, що характеризує стан розвитку методики шкільної біологічної освіти є наявність розвиненої методичної комунікації.

Ураховуючи вище зазначене, результати аналізу науково-методичної спадщини підтверджують такі висновки: методична спадщина повторює відомі наукові положення в межах існуючого періоду та мегаперіоду; уточнює, конкретизує наявні провідні ідеї шкільної біологічної освіти; вносить нові істотні елементи в існуючі теорії, концепції, методики, удосконалюючи їх; обґрунтовує нові ідеї, теорії; веде до створення принципово нових педагогічних технологій та методик.





Для аналізу методичної спадщини шкільної біологічної освіти були взяті такі критерії:

- виокремлення провідних напрямів з методики навчання біології у кожному періоді;
- виділення інноваційних ідей;
- з'ясування підходів щодо розробки домінуючих напрямів;
- визначення доробку науковців, методистів, вчителів біології, який вплинув на становлення та розвиток шкільної біологічної освіти;
- урахування значимості методичних розробок для сьогодення.

## **2.2. Творчий доробок українських методистів-біологів та вчителів-практиків (1940–1948 рр.)**

У 1940–1948 рр. ХХ ст. продовжився розвиток методики навчання біології в Україні. Значна методична робота проводилась у Києві, Харкові, Одесі, Чернігові, Вінниці та інших обласних центрах. Осередками її стали обласні методичні кабінети, дослідно-педагогічні станції, педагогічні інститути тощо.

Обласними методичними кабінетами, співробітниками Науково-дослідного інституту педагогіки Української РСР було підготовлено серію методичних листів та методичних матеріалів про особливості навчання біологічним дисциплінам у середній школі, в яких указувалися недоліки у навчанні та подавалися рекомендації щодо їхнього усунення.

У 1940–1948 рр. – обласними інститутами удосконалення вчителів проводилося вивчення та аналіз стану навчання і успішності учнів із біології. Було встановлено, що одним із головних недоліків у знаннях школярів залишилося формальне засвоєння матеріалу, тому особливої актуальності набула проблема пошуку ефективних шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, яка розроблялася педагогами-практиками, науковцями, методистами.

Так, Л. Зінофельд у статті “Чергові питання викладання біології в середній школі” (1940 р.) [29] до засобів підвищення ефективності навчання відносив ретельний підбір змісту та форм перевірки знань учнів, вивчення індивідуальних особливостей школярів, упровадження заходів щодо поліпшення якості формування знань. Автор радив здійснювати активізацію діяльності учнів за допомогою прикладів із власних спостережень. Невід’ємною складовою шкільної біології він вважав практичні заняття в лабораторії, в кутку живої природи, на пришкольній дослідній ділянці. Заслугує на схвалення порада Л. Зінофельда максимально інтегрувати навчання основ біологічних наук із вихованням учнів.

Слушні поради щодо підвищення рівня знань учнів із ботаніки виклав О. Демчук у статті “Важкі місця в курсі ботаніки середньої школи” (1940 р.) [16]. Під час вивчення зазначеного курсу він радив використовувати наочний матеріал, порівняльні запитання; привчати учнів виділяти головне, самостійно робити висновки. Педагог акцентував увагу на важливості вироблення у школярів умінь виділяти головне, схематично передавати будову того чи іншого органу рослин.





Науково важливими були дослідження педагогів щодо особливостей проведення уроків біології. Зокрема, заслуговує на увагу досвід Є. Аврамова, висвітлений у статті “Елементи дарвінізму в курсі ботаніки середньої школи” (1940 р.). Він обґрунтовував особливості формування еволюційних понять, подолання розривів між курсами біологічного циклу. Автор пропонував виділити основні еволюційні поняття в кожній темі курсу та, починаючи з 1-го уроку ботаніки, здійснювати їхнє продукування із поступовим ускладненням та застосуванням відповідної термінології. Педагог радив виводити поняття із фактів під час порівняльного аналізу. Наприклад, “що є спільного в будові квіток розоцвітих і жовтецевих?” [2, с. 116].

Доречні пропозиції розкрито у статтях О. Логвиненко: “Повторення на уроках зоології” (1941 р.) [38], “Практичні роботи з ботаніки в курсі середньої школи” (1947 р.) [39]. Цікавими були такі ідеї автора: поєднувати повторення зі спостереженнями в природі, використовувати узагальнювальні лабораторні роботи, останній урок навчального року робити підсумковим із використанням наочних посібників різних типів та гербаріїв.

У зазначений період діяльність методистів зорієнтована на розробку, організацію та проведення екскурсій, які б готували учнів до майбутньої практичної діяльності. На допомогу вчителям вийшли з друку статті: Р. Аш, І. Робіновича “Весняні екскурсії” (1940 р.) [4], А. Гаценко “Екскурсії учнів 7 класу на тваринницьку ферму” (1940 р.) [12], О. Вісюліної “Весняні ботанічні екскурсії” (1945 р.) [11].

Оригінальні пропозиції Є. Аврамова висвітлено в статті “Весняні ботанічні екскурсії в 5 і 6 класах” (1940 р.) [1]. Педагог пропонував залучати юннатів (від 2 до 4 осіб) до проведення екскурсій. Їхня роль полягала у допомозі вчителеві керувати групами класу в процесі збирання екскурсійного матеріалу та його колекційного оформлення. Автор рекомендував застосовувати вправи на запам’ятовування, зокрема, “вчитель показує рослини – учні називають їх; учитель називає рослини – учні показують їх” [1, с. 86] та ін.

Особлива увага у дослідженнях педагогів-біологів зверталася на специфіку проведення навчально-виховної роботи на пришкільній ділянці. Цю проблему було фундаментально обґрунтовано в статтях Р. Аш “Пришкільна навчально-дослідна ділянка” (1940 р.) [5], В. Пацкого та М. Головінової “З досвіду практичної роботи на пришкільній ділянці” (1941 р.), А. Гаценко “Навчальна робота дітей на пришкільній дослідній ділянці” (1945 р.) [13], І. Корольчука “Шкільний город при міській школі” (1947 р.) [34].

Важливим явищем освітнього життя стали праці педагогів, спрямовані на використання краєзнавчого матеріалу в навчальному процесі. Так, Є. Аврамов у статті “Про використання місцевих палеонтологічних решток на уроках природознавства” (1941 р.) [3] поділився досвідом проведення роботи зі збирання місцевих палеонтологічних решток різних епох та їхнього використання на уроках біології. Він доводив, що місцеві палеонтологічні знахідки доцільно використовувати для ілюстрування матеріалу, конкретизації знань школярів із предметів біологічного циклу, для посилення інтересу учнів до біології та виховання у них любові до рідного краю.



Грунтовні рекомендації М. Тарана розкриті в статті “Роль школи в справі вивчення водойм свого краю” (1947 р.) [74]. Науковець пропонував здійснювати дослідження навколишніх водойм за такими напрямками: інвентаризація місцевих водойм, гідрометеорологічні спостереження на водоймі, вивчення видового або групового складу водної рослинності та водних тварин залежно від місця заселення біотипів та сезону року, проведення фенологічних сезонних спостережень за життям основних груп водних організмів у навколишніх водоймах, охорона нерестилища промислових риб, рятування риб улітку та восени у заплавах водойм річок, які пересихають або промерзають. Цікавою була його думка – організувати та впорядкувати штучну водойму (ставок) на території шкільного подвір’я.

Науково-методичному осмисленню проблеми унаочнення уроків біології були присвячені статті М. Мухи “Заготівля в природі роздаткового матеріалу для курсу ботаніки в середній школі” (1940 р.) [46], А. Оніпко “Наочність викладання на уроках ботаніки в 5 класі” (1940 р.) [49] та “Саморобне наочне приладдя і роздатковий матеріал з ботаніки в середній школі” (1941 р.) [50], А. Пашківського “Виготовлення мокрих препаратів та муміфікація тварин” (1946 р.) [52], М. Сазонова “Виготовлення опудал з птахів” (1946 р.) [66], Г. Шпет “Виготовлення найпростіших мікроскопічних препаратів з зоології в умовах середньої школи” (1941) [78].

Корисною для вчителів була порада А. Оніпко задавати школярам літні самостійні завдання для заготівлі наочного матеріалу, які були індивідуалізовані залежно від інтересів дітей та рослинності краю [50].

У цей період невід’ємною частиною навчального процесу педагоги вважали дослідницьку роботу в кутку живої природи. Найбільш повні рекомендації щодо її проведення висвітлено в статтях: Т. Ковпаненко “Куток живої природи в школі та робота дітей в ньому з зоології” (1947 р.) [31], А. Піонтковського “Робота з ботаніки в кутку живої природи в школі” (1947 р.) [54].

Так, Т. Ковпаненко пропонувала використовувати такі форми роботи в кутку природи: фронтальну, що застосовується під час роботи з класом, групову та індивідуальну, що переважає в гуртках. Під час організації індивідуальної роботи автор радила розробити робочу картку для кожного учня, враховуючи його вікові особливості та рівень знань (кожна картка охоплює одну тему або містить план вивчення окремої тварини; у картку вносяться завдання, зміст яких доступний і зрозумілий, пов’язаним із попередніми знаннями, має елементи нового, включає самостійну творчу працю і стимулює до подальшого вивчення матеріалу, викликає науковий інтерес) [31, с. 42–44].

У періодичних виданнях висвітлювався досвід проведення гурткової роботи в школі, зокрема, в статтях А. Піонтковського “Гуртки юннатів у сільських школах” (1941 р.) [53], Т. Ковпаненко “Робота юних натуралістів, піонерів і учнів Митченської середньої школи” (1947 р.) [33].

У статті Д. Сергієнка та А. Гаценко “Робота піонерів та учнів з природознавства і сільського господарства в час літніх канікул” (1948 р.) [69]



обґрунтовано рекомендації щодо планування та методики проведення дослідницької діяльності, фенологічних спостережень, виготовлення гербарію у літній період та організації тематичних походів учнів.

На допомогу учителям біології у 1947 р. почав видаватися періодичний методичний збірник “Природознавство і хімія в школі” [62] та був опублікований збірник “Робота гуртків юних натуралістів”.

Виходячи з результатів аналізу методичної літератури за період 1940–1948 рр. можна стверджувати, що діяльність педагогів-біологів була спрямована на розв’язання таких проблем: організації дослідницької роботи учнів із біології у літній період, проведення гурткової роботи в школі, удосконалення методики проведення уроків шляхом посилення їхньої практичної спрямованості, унаочнення уроків біології, організація та проведення краєзнавчої роботи, екскурсій, роботи на пришкольній дослідній ділянці, в кутку живої природи. Отже, основна увага методистів була зосереджена на подоланні формального вивчення предметів біологічного циклу, відриву теорії від практики. Виділені пріоритетні напрями діяльності педагогів у цей період доводять, що в кінці 40-х років ХХ ст. назрівала реформа шкільної біологічної освіти. Освітня мета – домінуюча роль парадигми “школи навчання” вже застаріла, і лише кардинальна її зміна дала б можливість запровадити передовий досвід методистів і вчителів-практиків для розв’язання проблеми відриву навчання від життя.

### **2.3. Провідні ідеї в методиці навчання біології (1948–1959 рр.)**

Методичні дослідження 1940–1948 рр. стали підґрунтям для пошуку перспективних шляхів удосконалення навчально-виховного процесу в наступний період (1948–1959 рр.). Діяльність педагогів була зосереджена на дослідженні практичної спрямованості навчання. Пріоритетного значення набули ідеї педагогів щодо формування політехнічних знань у школярів під час практичних робіт на навчально-дослідній ділянці, гармонійного поєднання дослідницької роботи на ділянках із навчальною роботою в класі, які фундаментально розкриті у посібниках І. Кривди та Д. Юхимчука “Шкільний плодово-декоративний розсадник” (1954 р.), Д. Сергієнка “Навчально-дослідна робота учнів та юних натуралістів на шкільній ділянці” (1956 р.) [67], М. Прахова та І. Троценка “Квіти на шкільній ділянці, їх вирощування та використання на уроках ботаніки” (1957 р.) [58].

Проблемам зв’язку навчання з сільським господарством, формуванню політехнічних знань присвячені праці Д. Сергієнка “Підготовка учнів з біології до практичної діяльності в соціалістичному сільському господарстві” (1952 р.) [68], Н. Вакуленко “З досвіду політехнічного навчання з біології у Фурсянській школі” (1955 р.) [6], М. Гришка та М. Прахова “Роль ботанічного саду АН УРСР у справі поширення біологічних та сільськогосподарських знань серед учнівської молоді шкіл УРСР” (1958 р.) [15], Ф. Лесика “Ознайомлення учнів з основами сільськогосподарського виробництва в процесі викладання ботаніки” (1958 р.) [37].

Заслуговують на увагу рекомендації Д. Сергієнка щодо взаємозв’язку



навчання біології з практичною роботою учнів, здійснення політехнічної підготовки не тільки школярів, а й учителів. Так, для посилення інтересу учнів до навчання автор радив застосовувати:

- форми, методи та прийоми, пов'язані з активною діяльністю (екскурсії, практичні та лабораторні роботи; показ і вивчення речей, явищ, об'єктів у їх русі та розвитку; проведення дослідів, що дають порівняно швидкий ефект і результати (рання вигонка рослин));
- елементи нового в роботі (ознайомлення з досягненнями біологічної науки, передовим досвідом, новими об'єктами вивчення);
- динамічний виклад матеріалу (жива, цікава розповідь учителя; доповіді та диспути юннатів; читання коротких, захоплюючих уривків із художньої літератури, пов'язаних із темою уроку; демонстрування наочного обладнання, кінофільмів; виготовлення саморобного наочного приладдя; організація свят, ранків, присвячених новим цікавим темам біологічного спрямування) [68, с. 27–29].

Науковець поділив лабораторні роботи на підтверджувальні й дослідні. Під час їх проведення рекомендував дотримуватися таких вимог:

- ретельна підготовка та устаткування робочого місця, перевірка робочого стану інструментів, забезпечення достатньої кількості необхідного матеріалу і його завчасний розподіл за кількістю робочих місць;
- раціональна форма організації роботи дітей (фронтальна, групова, індивідуальна);
- проведення актуалізації опорних знань та інструктажу про виконання роботи;
- забезпечення самостійності виконання лабораторно-практичних робіт.

Для виконання навчально-дослідної роботи Д. Сергієнко радив складати робочі картки за такою схемою: зміст і мета досліду, перелік необхідних спостережень за рослинами, термін виконання спостережень, облік проведеної роботи, збирання та облік урожаю (час та техніка збирання, облік продукції), обладнання, необхідне для виконання цього досліду, перелік літератури, потрібної для проведення навчально-дослідної роботи [68, с. 43–44].

Вагомими були ідеї М. Гришка та М. Прахова щодо організації у школі ботанічного саду та закладки в ньому таких відділів: дендрарію, ботанічно-географічних ділянок флори і фауни батьківщини, колекційного розсадника квіткових рослин, плодово-ягідних садів та виноградників, колекційних ділянок кормових, технічних та лікарських рослин, теплиць та оранжерей. У кутку живої природи науковці пропонували вирощувати рослини пустель, тропічних лісів, субтропиків (лимони, інжир, фейхоа та ін.), які доповнюють географічні посадки на шкільній ділянці. Заслуговує на схвалення їхня пропозиція проводити у шкільному ботанічному саду дослідницьку роботу учнів з акліматизації кущів та дерев з метою збереження цінних деревних рослин в Україні [41].

У зазначений період розроблялася проблема удосконалення методики проведення уроків та лабораторно-практичних робіт. На допомогу вчителям вийшли з друку посібники Є. Видро “Практичні роботи з анатомії і фізіології





людини в середній школі” (1952 р.) [10] та “Викладання теми “Нервова система” в курсі анатомії і фізіології людини” (1954 р.) [9], О. Гончара та Е. Середенко “Питання тваринництва в курсі зоології середньої школи” (1958 р.) [14].

Актуальними для сьогодення є пропозиції Є. Видро щодо успішного проведення лабораторних робіт із біології. За ступенем складності вона поділила їх на такі види:

1. З нескладними завданнями або коли учні ще не мають навичок самостійної роботи. Такі лабораторні проводяться фронтально з усім класом. Учитель дає завдання, а учні його виконують. Далі педагог підсумовує, робить з учнями висновки, на цій основі пропонує другу частину загального завдання. Педагог наголошувала, що така методика легша для учня, але менш цікава.

2. Коли матеріал заняття вимагає додаткового пояснення. Учитель дає завдання на початку уроку, робить свої зауваження та пояснення, записує пункт за пунктом план роботи на дошці, а учні виконують завдання за планом самостійно.

3. Завдання, які привчають учнів до самостійності. Учитель дає завдання та коли є потреба, пояснює його. Після цього учні одержують написаний план роботи та працюють за ним самостійно [10, с. 15–16].

Методист радила використовувати таку структуру проведення лабораторної роботи: вступна бесіда; опитування учнів і повторення попереднього матеріалу; формулювання учителем завдань лабораторної роботи на основі знань і спостережень учнів; перевірка засвоєного матеріалу учнями; підсумок і узагальнення результатів роботи [10, с. 15].

Заслужовують на використання рекомендації І. Мазепи та І. Шульги, що обґрунтовані у посібнику “Лабораторно-практичні роботи з зоології в середній школі” (1958 р.) [40]. Автори вказували, що провідне місце у практиці навчальної роботи в школі з зоології повинні посісти лабораторні роботи за попереднім завданням, або за індивідуальним завданням. Під час підготовки до проведення лабораторної роботи вони радили залучати учнів. Учні-лаборанти допомагають готувати та розставляти на робочі столи обладнання і матеріали, а після заняття вони збирають обладнання [40, с. 30].

Досвід проведення екскурсійної роботи з біології широко висвітлювався у методичних посібниках та статтях, зокрема, К. Нежинської “Екскурсія по курсу “Анатомія і фізіологія людини”” (1952 р.) [48], О. Кришталю “Ентомологічні екскурсії в середній школі” (1955 р.) [36], М. Прахова та М. Приходька “Ботанічні екскурсії в середній школі” (1956 р.) [56], Л. Дроздова та А. Стрельцова “Навчальні екскурсії в сільськогосподарське виробництво” (1956 р.) [18], І. Шульги “Зоологічні екскурсії у середній школі” (1956 р.) [79].

У рекомендаціях І. Шульги щодо методики проведення екскурсій зверталась увага на такі аспекти: говорити на екскурсії тільки про те, що можна показати; не перетворювати пояснення в лекційну форму викладу; залучати учнів до самостійних висновків; об’єкти, що вивчаються, повинні бути у кожного школяра, а коли це неможливо, то варто передавати їх по колу; підтримувати інтерес учнів [79, с. 11].





У зазначений період педагоги продовжували удосконалювати методику проведення роботи в кутку живої природи. На допомогу вчителям виданий посібник М. Прахова “Рослини в шкільному кутку живої природи і досліди над ними” (1956 р.) [59]. Автор рекомендував збирати наочний матеріал під час проведення дослідження: малюнки, фото та гербарні зразки, оформлювати його у вигляді монтажів і колекцій.

Заслуговує на увагу посібник Т. Ковпаненко, І. Мазепи та А. Піонтковського “Навчально-дослідна робота в кутку живої природи” (1958 р.) [32]. Під час проведення роботи в кутку живої природи автори радили застосовувати різні форми навчання: самостійні досліди та спостереження, екскурсії, практичні й лабораторні роботи, доповіді та реферати.

У статті А. Толстої “Індивідуальні завдання з біології в середній школі” (1949 р.) [75] обґрунтовано проблему організації гурткової роботи в школі.

Так, А. Толстая пропонувала використовувати такі види індивідуальних завдань: проведення дослідів та спостережень у домашніх умовах, спостережень за рослинами в літній період; виготовлення гербарію, колекцій; читання додаткової літератури.

Вітчизняними методистами та вчителями інтенсивно досліджувалася проблема проведення краєзнавчої роботи в школі під час вивчення біології.

Оригінальні ідеї Й. Степанька щодо організації краєзнавчої роботи під час проведення екскурсій, виконання домашніх завдань та завдань на літо висвітлено в статтях “Використання місцевого матеріалу у викладанні біології” (1950 р.) [72], “Організація шкільного краєзнавчого музею” (1953 р.) [73]. Педагог радив створити у школі краєзнавчий музей та експонувати матеріали музею за відділами. Перший відділ – геологічний, що знайомив з вимерлими тваринами свого краю. Експонатами відділу були фотознімки з краєзнавчого музею своєї місцевості, інформація, здобута з літературних джерел, докази, зібрані на торф’яних болотах та ін.

Другий відділ – рослинний світ свого району. Експонатами відділу були гербарний матеріал, щоденники фенологічних спостережень.

Третій відділ – тваринний світ свого району, експонатами якого були опудала, мумії, вологі препарати, колекції, фотознімки, таблиці, реферати, щоденники фенологічних спостережень за життям і поведінкою тварин [73, с. 181–187].

У статті “Краєзнавча робота в школі” (1952 р.) Є. Мерзлікін указував, що важливими формами вивчення рідного краю є екскурсії і походи, лекції та доповіді учителів і учнів на краєзнавчі теми. Він рекомендував перед проведенням краєзнавчої екскурсії обговорити її маршрут, скласти список потрібного обладнання. Слушною була порада автора щодо розподілу учасників екскурсії на групи: ботаніків, зоологів, топографів, кореспондентів, розвідників і зв’язкових. До складу кожної групи Є. Мерзлікін пропонував включити 4–6 учнів залежно від кількості учасників. Педагог наголошував, що кожна група працює за своїм планом і в кінці екскурсії ланковий звітує про виконану роботу [42].

Проблемі унаочнення уроків біології були присвячені посібники



М. Прахова “Виготовлення наочних посібників з біології в середній школі” (1953 р.) [57], О. Кістяківського “Як виготовляти колекції для біологічного кабінету школи” (1957 р.) [30], у яких розкривалася специфіка створення колекцій комах; опудал риб, земноводних і плазунів; мумій птахів, ссавців; найпростіших мікроскопічних препаратів; екологічних колекцій; гербарного матеріалу.

На допомогу учителям були опубліковані методичні листи: “Домашні завдання з біології” (1952 р.) [17], “Вивчення основ сільського господарства в курсі біології і робота учнів на пришкольній ділянці” (1953 р.) [7], “Про викладання курсу ботаніки та зоології в середній школі” (1953 р.) [63], “З досвіду навчально-виробничої роботи на шкільній навчально-дослідній ділянці і в колгоспах” (1956 р.), “Організація кролівництва в школах” (1958 р.) [51], “Про стан викладання і успішність учнів з біології в школах області” (1958 р.) [64].

У 1951 р. у Києві проведено наукову сесію з питань навчання біології та хімії в школі, на якій обговорювались дієві шляхи удосконалення навчально-виховного процесу.

Упродовж 1949–1952 рр. передовий досвід навчання шкільній біології розкривався на сторінках періодичного методичного збірника “Природознавство і хімія в школі” [61]. Починаючи з 1952 року цей методичний збірник називався “Природознавство в школі” [60]. Висвітленню кращого досвіду роботи шкіл щодо запровадження політехнічного навчання в шкільній біології було присвячено збірники педагогічних читань: “З досвіду здійснення політехнічного навчання у процесі викладання біології в середній школі” (1954 р.) [22], “З досвіду запровадження політехнічного навчання при викладанні біології в середній школі” (1956 р.) та матеріали конференції, опубліковані у збірнику “Політехнічне навчання в курсі біології в середній школі” (1957 р.) [55].

Науково важливими та актуальними були дослідження методистів, опубліковані у збірниках: “З досвіду позакласної та позашкільної роботи з біології” (1952 р.) [26], “З досвіду класної та позакласної роботи з біології в середній школі” (1955 р.) [23].

Упродовж 1953–1954 рр. на допомогу вчителям виходив збірник “З досвіду навчально-виховної роботи з біології” [24], у якому розкривалися проблеми поєднання теорії з практикою у процесі навчально-виховної роботи з біології, підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності у сільському господарстві.

Кращий доробок педагогів щодо особливостей організації та проведення суспільно-корисної праці, лабораторних і практичних робіт, шляхів та методів здійснення політехнічного навчання в школі під час навчання біології висвітлено у збірниках: “З досвіду викладання біології в школі” (1958 р.) [19] та “З досвіду роботи вчителів біології і хімії” (1958 р.) [27], які було сформовано на матеріалах педагогічних читань. Обласні відділи народної освіти та інститути удосконалення кваліфікації вчителів узагальнюють передовий досвід педагогів-методистів на сторінках збірників: “Виготовлення наочних



посібників з зоології в середній школі” (1956 р.) [8], “З досвіду навчально-виховної роботи з біології Удринської семирічної школи Висоцького району (з досвіду роботи вчителя біології Ткачук О.П.)” (1957 р.) [25], “На допомогу викладачам біології” (1958 р.) [47], “З досвіду здійснення політехнічного навчання в процесі викладання біології й хімії в школах Ровенської області” (1955 р., 1958 р.) [20; 21].

Упродовж 1950–1953 рр. співробітники Центральної дослідно-педагогічної агробіостанції на допомогу вчителям біології опублікували методичні рекомендації: “Програмно-методичні матеріали на допомогу керівникам гуртків юних натуралістів-мічурінців середньої школи” [65], “Методика і організація роботи на пришкільній дослідній ділянці” [43].

У період 1948–1959 рр. інноваційна діяльність методистів та учителів-біологів спрямована на формування в учнів політехнічних знань на уроках біології, гармонійне поєднання дослідницької роботи на ділянках із навчальною роботою в класі, організацію продуктивної праці учнів у сільськогосподарському виробництві, виховання всебічно розвинених творчих особистостей, здатних оволодіти різними професіями, підвищення ефективності навчання біології.

Виходячи з результатів проведеного аналізу навчально-методичної літератури, можна стверджувати, що вище зазначені провідні тенденції, які домінували в дослідженнях педагогів у 1948–1959 рр., стали підґрунтям для реформування шкільної біологічної освіти. Її мета, посилення практичної спрямованості біологічної освіти, вже не задовольняла нові потреби суспільства, які були викликані науково-технічним прогресом, і потребували ретельної підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності.

## **Висновки**

1. Визначено критерії аналізу методичної спадщини шкільної біологічної освіти: виокремлення провідних напрямів з методики навчання біології у кожному періоді; виділення інноваційних ідей; з’ясування підходів щодо розробки домінуючих напрямів; визначення доробку науковців, методистів, учителів біології, який вплинув на становлення та розвиток шкільної біологічної освіти; урахування значимості методичних розробок для сьогодення.

2. Упродовж 1940–1948 рр. пріоритетну роль у дослідженнях методистів та учителів-практиків відведено розробці практичної спрямованості шкільної біологічної освіти та унаочненню уроків. У зазначений період був накопичений цінний досвід щодо виготовлення наочних посібників та методики використання їх на уроках, специфіки проведення екскурсій, краєзнавчої роботи з біології, практичних занять, навчально-виховної роботи на шкільній ділянці, експериментальної роботи в кутку живої природи, дослідницької роботи учнів у літній період, гурткової роботи. Зверталася увага педагогів на удосконалення методики проведення уроків біології, зокрема, розроблялися проблеми послідовності формування еволюційних знань, організації повторення на уроках.



3. У 1948–1959 рр. новизною в дослідженнях педагогів-біологів стало формування в учнів політехнічних знань під час навчання біології, розробка методики проведення лабораторних робіт, використання індивідуальних завдань із біології. Продовжено вивчення проблеми посилення практичної спрямованості уроків біології.

Виділене генетичне ядро методичних ідей гарантує стабільність розвитку шкільної біологічної освіти, її саморегуляцію, є рушійною силою інноваційної діяльності педагогів.



### ГЛАВА 3. ПРОГРАММНЫЙ ПРОДУКТ ДЛЯ РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ РАБОТНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

#### **Вступление.**

В связи с тем, что есть значительные изменения в жизни общества проблемы, связанные с совершенствованием профессиональной подготовки приобретают большое значение, а как результат таких изменений идет преобразование содержания и методов деятельности педагогов. Адаптивность систем образования к передовым изменениям при переходе к непрерывному образованию происходит за счет того, что фундаментализируется содержание образования, повышается продуктивность способов обучения, формируется профессиональная компетентность преподавателей. Особенности подготовки квалифицированных специалиста связаны с необходимостью достижений не только стандартизированных образовательных результатов, но и творческих личностных успехов.

Педагогический контроль является одним из важнейших факторов, относящихся к продуктивности обучения, поскольку позволяет реализовать закономерности развития дидактических процессов. Проблемам контроля в ходе учебных процессов рассматривали К.Д. Ушинский, А. Дистервег, П.Ф. Каптерев.

Целью работы являлось моделирование процессов оценки компетенций выпускников вуза.

Для достижения цели необходимо было решить задачи:

1. Провести обзор методов оценки компетенций.
2. Рассмотреть алгоритм оценки компетенций выпускников вуза.
3. Программно реализовать алгоритм оценки компетенций.

#### **3.1. Концептуальные основы системы рейтинг оценки**

##### **3.1.1. О необходимости формирования информационно-аналитической системы оценки рейтинга успеваемости студентов**

В существующих условиях, при том, что развиваются информационные технологии, в высших учебных заведениях можно отметить проблему, связанную с автоматизацией учебного процесса, поддержки документооборота и отчетности. Проведение сбора и хранения информации по параметрам успеваемости студентов представляет собой серьезную и дополнительную нагрузку на преподавателей. При введении рейтинговой системы, связанной с квалиметрией учебной деятельности обучающихся в вузе, среди преподавателей стали возникать определенные трудности. Требуется проводить расчеты по рейтингу студентов по каждой из аттестаций и по итоговому рейтингу в дисциплинах, при учете весов в каждой из контрольных точек, осуществлять соблюдение сроков сдачи работ, и других условий, которые позволяют увеличивать или уменьшать рейтинг студентов.

Даже если небольшое количество работ, для преподавателя может потребоваться большое количество времени и усилий, когда рассчитывается





рейтинг даже для студентов в одной из групп. В результате, требуется создавать централизованное хранилище подобного рода информации. И таким хранилищем может быть информационно-аналитическая система, связанная с оценкой рейтинга успеваемости обучающихся с привлечением статистических и экспертных методов. На основе проектируемой системы можно проводить процессы сбора, хранения, обработки, анализа и выдачи информации по тому, как успевают студенты относительно 100-балльной рейтинговой системы. Рейтинговую технологию по оцениванию результатов обучения студентов рассматривают, как базирующуюся на том, что учитываются накапливаемые оценки по выполнению текущих учебных работ (лабораторные, контрольные, коллоквиумы, рефераты, тесты и др.) по дисциплинам. В этой связи, основываясь на положении, связанном с балльно-рейтинговой системой контроля знаний студентов проводилась разработка математической модели. Она позволяет отразить процесс вычисления оценок по контрольным мероприятиям. Такая математическая модель использовалась при обработке информации из базы данных (БД). Перед тем, как проектировать БД был осуществлен анализ предметной области, затем осуществлена разработка инфологической модели данных. После этого сформировали структуру базы данных на базе СУБД MySQL.

БД позволяет хранить всю информацию по успеваемости студентов, например, оценки по лабораторным, контрольным работам, рейтинговые оценки, значения бонусных баллов, по изучаемым дисциплинам и др. Реализация информационной системы проведена в рамках архитектуры клиент-сервер, при этом хранение всех данных осуществляется и обрабатывается централизованным образом на сервере с привлечением СУБД MySQL. В системе есть web-интерфейс и для того, чтобы с ней работать с ней необходим лишь web-браузер. По динамически генерируемым web-страницам применяют язык PHP при возможностях доступа к СУБД MySQL. В системе предусмотрено использование регистрации и авторизации пользователей при определении прав доступа к данным. Есть три типа пользователей в системе:

1. Пользователь (для пользователей систему мы рассматриваем, как находящуюся в свободном доступе, при этом нет необходимости в регистрации). Ему доступны функции, связанные с просмотром и поиском информации внутри системы.

2. Преподаватель (необходимо проведение регистрации и авторизации перед тем, как войти в систему). Для него являются доступными все функции пользователей, и еще функции, связанные с манипулированием данными по успеваемости студентов для тех групп, где он проводит занятия.

3. Администратор (необходимо провести регистрацию и авторизацию перед тем, как войти в систему). Для него являются доступными все функции пользователей, преподавателей, функции, связанные с манипулированием данными по успеваемости студентов по всех группам для всех дисциплин, а еще функции по администрированию системой [1].

В результате, информационную систему можно рассматривать как безопасное и надежное место для того, чтобы хранить и работать с



информацией. Во время семестра преподаватели будут иметь возможности по вводу оценок для проводимых контрольных мероприятий по каждому студенту. Проведение расчета рейтинга студентов происходит автоматическим образом в рамках экспертных оценок. Еще в системе будут содержаться статистические данные, связанные с успеваемостью студентов. Созданный программный продукт значительным образом приведет к упрощению работы преподавателей, а еще позволит избавить их от больших объемов документации.

### ***3.1.2. Рейтинговая система контроля и оценки знаний как фактор повышения мотивации учащихся***

#### ***3.1.2.1. Рейтинговая система. Сущность, содержание и цели***

Рейтинг (с английского rating) – представляет собой отметку, некоторую численную характеристику по какому-либо качественному понятию.

Рейтинг – является индивидуальным числовым показателем по оценки достижений для классификационного списка.

Рейтинг – является методом оценивания, или связанным с психологическим измерением, который основан на суждениях компетентных судей. (Б.Г. Ананьев)

Рейтинг студентов – является методом, связанным с упорядочиванием студентов относительно занятых мест в зависимости от того, какие измеряемые учебные достижения и, одновременным образом научно-обоснованная формой организации не только по контролю знаний, но и учебных процессов в общем. (В.С.Аванесов)

Рейтинговая система – является совокупностью правил, методических указаний и соответствующего математического аппарата, который реализуется в программных комплексах, что обеспечивает обработку информации как относительно количественных, так и относительно качественных показателей индивидуальной учебной деятельности студентов, что дает возможности присвоения персонального рейтинга (интегральной оценки, числа) для каждого из студентов в разрезе любой из учебных дисциплин, любого из типа занятий, а еще обобщенным образом по совокупности дисциплин. (М.П.Батура, Л.В.Ломако).

Обычно под рейтингом понимают «накопленную отметку» как для отдельных дисциплин, так и для цикла дисциплин в течение определенного периода обучения [2].

Есть и такой термин – использование индивидуального, кумулятивного индекса (т.е. индекса, связанного с суммой отметок).

С точки зрения вузовской практики рейтинг является некоторой числовой величиной, которая выражена во многих случаях на базе многобалльной шкале (в качестве примера, 20-балльной или 100-балльной) и интегральным образом позволяющая характеризовать успеваемость и знания студентов для одного или нескольких предметов в течение какого-то из периодов обучения (семестра, года и др.)

В целом рейтинг подразделяют на различные типы, которые регулируют



порядок, связанный с изучением учебных дисциплин и отметки их усвоения. Среди них:

- рейтинг по дисциплине, который учитывает текущую работу студентов и их результаты на экзаменах (зачетах);
- общий семестровый рейтинг, который отражает успеваемость студентов для всех предметов, которые изучаются в этом семестре;
- заключительный рейтинг по циклу родственных дисциплин, которые изучаются в течение некоторого периода;
- интегральный рейтинг по определенному периоду обучения, который отражает успеваемость студентов в общем в течение некоторого периода обучения.

Цель рейтингового обучения заключается в создании условий, чтобы была мотивация самостоятельности обучающихся на базе средств своевременной и систематической оценок по результатам их работы, исходя из реальных достижений.

В основе рейтинговых систем по контролю знаний содержится комплекс мотивационных стимулов, среди них – осуществление своевременной и систематической отметки результатов в точном соответствии с тем, какие реальные достижения обучающихся, система поощрения для хорошо успевающих обучающихся.

### *3.1.2.2. Основной алгоритм рейтинговой системы контроля знаний*

Весь курс обучения по предметам разбивают по тематическим разделам, проведение контроля по которым обязателен. Когда окончено обучение для каждого раздела осуществляют проведение достаточно полного контроля знаний обучающихся при оценке в баллах. По окончании обучения определяют сумму набранных в течение всего периода баллов и выставляют общую отметку. Обучающихся, которые имеют итоговую сумму баллов для рейтинга от 86% до 100% можно освободить от зачетов (или экзаменов).

Для стадии, связанной с подготовкой к введению рейтинговых систем преподаватель и обучающиеся заключают договор по взаимным обязательствам. При этом проводится разработка бланка договора «Преподаватель - Учащийся», в нем идет указание того, какие права и обязанности будут выбраны каждой из договаривающихся сторон. К договорам идет приложение карты «контрольных точек» (зачетный лист) [3]. Он является главным документом в рейтинговой оценке. По договору оговариваются условия того, как завершится обучение. Обучающийся знает, при выполнении каких условий есть возможность освобождения от экзаменов или, наоборот, не будет допущен до них.

В рейтинговой системе контроля знаний не требуется какой-то заметной перестройки в учебном процессе, она может хорошо сочетается с занятиями для режима технологий, направленных на личностно-ориентированное обучение.

В рейтинговой технологии предполагается, что будут внедряться новые организационные формы обучения, это касается и специальных занятий по тому, чтобы корректировались знания и умения обучающихся. По результатам



деятельности обучающихся преподавателем ведется коррекция сроков, видов и этапов разных форм контроля уровня работы обучающихся, при этом создаются возможности для того, чтобы было самоуправление образовательной деятельностью.

Основная трудность, когда внедряется рейтинговая система контроля - значительным образом увеличиваются временные затраты преподавателей на то, чтобы готовиться к занятиям и к дополнительным занятиям. Но по мере приобретения опыта идет снижение остроты проблемы снижается.

Важную роль при работах, связанных с технологиями индивидуального обучения относят к учету. Из указанного понятно, что отметки теряют свой смысл, поскольку обучающиеся будут выбор своего уровня трудности. Оценка всех задач и зачетов производится на основе принципа: «сделано - не сделано» или «сдано - не сдано». Причем «не сделано» и «не сдано» не будет влечь за собой никаких оргвыводов. Выставление двоек не имеет смысла, поскольку обучающийся, который не сдал зачет, будет учить материал вновь, и будет сдавать зачет по теме во второй раз [4]. В зависимости от того, какие индивидуальные особенности он может проводить сдачу зачетов целиком или последовательно разбивая на несколько частей.

Большую роль играет система, связанная с контрольными работами, если обучающимся выполнена контрольная работа, то происходит переход к изучению дальнейшей темы, если нет, ему необходимо выполнять индивидуальные задания по такой теме. А еще должна быть сдача зачета повторным образом, целиком или частично, это зависит от того, какая часть по контрольной работе им сделана.

Обучающиеся очень быстро понимают, что списывать бесполезно, и повторным образом выполнять контрольную работу можно лишь на младших ступенях. Уровень по контрольной работе является одинаковым для всех и он относится к уровню «3». Мы понимаем, что контрольная работа является необходимым минимумом, который должен знать каждый обучающийся в рамках темы.

### *3.1.2.3. Определение максимальной рейтинговой отметки*

Когда контроль по знаниям и умениям является непрерывным, то значение максимальной рейтинговой отметки по предметам происходит на основе формулы:

$R_{\max} = (N/2) \cdot 5$ , где  $N$  - число часов, которые выделяются для изучения данного предмета. 5 – является максимальным количеством баллов, которое можно получить по одному занятию. Например, если предмет изучается в течение 36 часов, то значение максимального количества баллов равно 90.

Общая максимальная рейтинговая отметка, описывающая успеваемость в течение периода обучения получается в результате сложения по максимальным рейтинговым оценкам для предметов, а рейтинговые отметки по каждому из предметов получается в результате сложения по рейтинговым оценкам для составляющих его тем (разделов).

Процесс формирования мотивов учения связан с созданием условий, когда



появляются внутренние побуждения к учению, когда обучающиеся их осознают и происходит дальнейшее саморазвитие ими своих мотивационных сфер [5].

Проведение расчета по учебной успешности представляет собой механизм, который позволяет осуществить повышение мотивации к активной и равномерной учебной деятельности обучающихся, в том числе и самостоятельной работы. В качестве основы такого механизма считаем систему контроля знаний, в ней предусмотрена сквозная аттестация студентов по всем дисциплинам в соответствии с учебным планом по всем видам занятий с присвоением им рейтинговых оценок, что зависит от того, какой уровень подготовленности, активности и их поведение.

Фактор, который стимулирует учебную деятельность, это информационная открытость системы, она предоставляет возможности для студентов проводить сопоставление результатов своей учебы и результаты сокурсников.

Применение рассматриваемого подхода дает возможности в большой мере степени провести задействование всего мотивационного блока и различных каналов приёма-передачи учебной информации, которые воздействуют на студентов. При этом происходит образование и многократное усиление эффектов обратной взаимосвязи среди всех участников подобного интенсивного использования передовых технологий в образовательных процессах. В таких случаях и сами преподаватели попадают под влияние соответствующих эффектов, что требует от них высокой концентрации и чтобы был интерес.

#### *3.1.2.4. Алгоритм определения учебной успешности для рейтинговой системы контроля и оценке знаний*

I. Алгоритм, связанный с определением аудиторной учебной успешности обучающихся:

1. Определение уровней учебной успешности обучающихся относительно рейтинговых единиц при учете успеваемости (относится к рейтинговому модулю 1).

2. Определение уровней учебной успешности обучающихся относительно рейтинговых единиц без учета уровней успеваемости (относится к рейтинговому модулю 2).

II. Алгоритм, связанный с определением тематической учебной успешности обучающихся:

1. Определение по рейтинговым единицам уровней успешности обучающихся при учете успеваемости по темам;

2. Определение показателей учебной успешности без учета успеваемости.

#### *3.1.2.5. Определение учебной успешности по пройденной теме*

После того как завершено изучение определенной темы, возникает необходимость того, чтобы определить учебную успешность по ней. Для этого нами предложен такой вариант, связанный с анализом учебной успешности обучающихся.

Для тематической учебно-методической карту проводится выставление





среднего балла успеваемости по аудиторным занятиям, соответственно их нумерации номерам урока. Определяется средний бал успеваемости в рамках темы с использованием формулы:

$Y_{cp} = (X_{cp1} + X_{cp2} + X_{cp3} \dots) / N$ , здесь  $Y_{cp}$  является средним показателем успеваемости обучающегося в рамках темы,  $X_{cp1}$ ,  $X_{cp2}$ ,  $X_{cp3} \dots$  - средние баллы успеваемости обучающихся за занятие,  $N$  - количество занятий в теме.

Дальнейший шаг связан с вычислением среднего балла успеваемости для темы, если по ее итогам проводится зачет, контрольная работа и т.д.

$Z = Y_{cp} + V_z$ , здесь  $Z$  является средним баллом по теме при учете зачета,  $Y_{cp}$  является средним показателем успеваемости обучающегося по теме.

Далее происходит определение уровней учебной успешности, начисляются поощрительные и штрафные баллы, рассчитывается итоговый балл и находится общий уровень по успешности.

Чтобы усилить мотивацию как поощрение мы предлагаем следующее:

- когда студенты дойдут до наивысшего и высшего уровня учебной успешности, то их можно освободить от тематических контрольных работ, они получают задание, которое связано или с информационной активностью, или носящее проблемный характер;

- студенты, которые значительно повысили в ходе изучения дисциплины свой рейтинговый уровень и подтверждающие его регулярным образом – будут получать задания, которые дадут возможности еще большего увеличения этого уровня, если есть спорная отметка по семестру - отметку выводят в пользу обучающегося.

### 3.2. Рейтинговая система оценки знаний

#### 3.2.1. Рейтинговая система оценивания знаний учащихся в современном образовательном пространстве

В системах оценивания можно отметить некоторые противоречия, связанные с тем, что:

- обучающиеся изначально обладают разными способностями;
- существуют разные условия обучения;
- субъекты обучения имеют разные цели.

Оценки должны:

- четким образом согласовываться с программами преподавания, быть валидными;
- не зависеть от того, какие внешние условия (время и место оценивания, личностей экзаменуемых, условий при которых идет экзамен);
- быть доступными.

Существуют типы оценочных шкал:

1. Количественная, она рассматривается как соответствующая отметкам:

а) абсолютный символ, есть соответствие отметкам;

б) относительная, предполагается, что сравнивается текущее состояние обучающихся и их состояние определенный временной интервал в прошлое.

2. Порядковая, рассматривающая экспертное последовательное распределение обучающихся для набора признаков):



а) ранговая или рейтинговая, для каждого обучающегося идет присвоение ранга, последовательного номера;

б) дескриптивная, когда применяют характеристику, модель.

Ошибки в оценивании, которые могут быть количественных оценочных шкалах:

- «великодушие» — когда завышают оценки;
- «центральная тенденция» — стремятся к тому, что избежать крайностей;
- «ореол» — существует предвзятость в личном отношении;
- «инерция» — проведение сверок по предыдущим оценкам;
- «репутация» — применение разных оценок по одинаковым ответам;
- «контраст» — использование субъективного ранжирования некоторых качеств;
- «логика» — проведение оценивания поведения с точки зрения обучения.

Если сравнивать разные системы оценивания знаний, то в рейтинговой системе можно более объективным образом осуществлять оценивание знаний обучающихся, стимулировать их к тому, чтобы был самостоятельный поиск материалов, чтобы начиналась самостоятельная научно – исследовательская работ.

Рейтинговая система оценки знаний обучающихся дает возможности для реализации на практике здоровьесберегающих технологий, таких как использование дифференцированного обучения, проблемного обучения, блочно – модульного обучения, ситуативного обучения, игровых технологий, педагогики сотрудничества. На базе рейтинговой системы оценки знаний можно приходить к максимально комфортной среде обучения и воспитания, переводить учебную деятельность обучающихся из необходимости во внутренние потребности. Она дает возможности проводить выбор обучающимися возможных вариантов и способов овладения дисциплинами, позволяет преподавателям расширять общение, лучшим образом ориентироваться относительно интересов и потребностей обучающихся, знать и принимать во внимание их индивидуальные особенности.

Рейтинговая система контроля знаний основывается на комплексе мотивационных стимулов.

Этапы, связанные с внедрением рейтинговой системы оценки знаний обучающихся:

1. формирование оценочных шкал по темам, при учете того, какие требования к знаниям, умениям и навыкам относительно с программного материала и учебного материала.
2. Ознакомление с оценочными шкалами и суммами баллов обучающихся.
3. Изучение учебных материалов по темам, занесение результатов в рейтинговые журналы.
4. Подведение итогов для тем и формирование рейтинговой шкалы для учебной группы.
5. Процесс перевода суммы баллов в оценки.



### **3.2.2. Формирование системы оценки рейтинга кафедр в вузе**

Вследствие того, что развивается система высшего образования, то реализация соответствующих механизмов невозможна без проведения разработок способов оценок уровня соответствия этой системы и ее компонентов множеству общественно-государственных требований, это связано с укреплением и развитием составляющих по внешнему и внутреннему контролю качества образования в вузах и их подразделениях.

В качестве основы методики оценки рейтинга по кафедрам можно рассматривать структуру критериев, определяющих достижение цели повышением качества образования и проведения развития корпоративной культуры вуза.

В структура обобщенного критерия входят:

1. Потенциальная компонента
  - 1.1. Компонента интеллектуального потенциала
  - 1.2. Компонента материальной и информационной базы
2. Компонента активности
  - 2.1. Проведение подготовки кадров
  - 2.2. Процесс производства и апробации знаний и технологий
  - 2.3. Компонента международного сотрудничества

Процедура, связанная с расчетом рейтинга по кафедрам

1. Проведение сбора информационных карт по кафедрам.

Информационные карты кафедр являются документами, которые содержат показатели, которые характеризуют кафедру, они требуются для того, чтобы рассчитывать рейтинг. То, что данные, которые указаны, правильны, подтверждаются заведующим кафедрой, его подписью на бумажных копиях.

2. Обработка данных информационных карт по кафедрам.

Проведение оценки качества функционирования кафедр в вузе можно рассматривать как сложную задачу. В этой связи для ее решения требуется использовать метод главных компонент.

### **3.2.3 Методика оценки рейтинга вуза**

В рыночных условиях важно определить место, занимаемое вузом, на рынке образовательных услуг. Сравнение перспективных направлений инноваций, оценка экономического состояния вуза в сравнении с другими образовательными учреждениями, выбор перспективных направлений совершенствования образовательных процессов, оценка возможности реализации планов стратегического развития, анализ динамики развития университета – представляют собой ту информационную базу, которая позволяет менеджменту правильно и эффективно управлять организацией [1].

Для совершенствования системы управления необходимо создать систему оценки деятельности организационных структур университета, которая позволяла бы динамично отслеживать изменения и выбирать приоритетные направления.

Основные гипотезы, положенные в основу сравнения.

1. Все образовательные учреждения интегральным образом выполняют



одинаковые функции. В каждый момент времени они характеризуются совокупностью параметров. Технология обучения в каждом университете будет различной. Поэтому результаты работы можно рассматривать как результаты случайных событий.

2. Сформулированные принципы и критерии обеспечивают оценку образовательных учреждений в соответствии с мнением менеджмента этих и вышестоящих организаций.

3. Предлагаемая методика позволяет выделить университеты, которые добились наибольшего прогресса и могут служить образцами или источниками позитивного опыта.

4. Интегральные параметры формируются таким образом, что увеличение их числовых значений соответствует более высокому уровню. Чем ниже показатели, характеризующие опыт данного вуза, тем его легче применить другим организациям.

5. Источниками достоверной информации о параметрах являются:

- материалы статистической отчетности, направляемые в органы управления образованием;
- материалы, полученные от образовательных учреждений на добровольной основе (журнал «Карьера»),
- материалы и сведения, предоставляемые менеджменту университета внутренними службами.

6. Перечень параметров, отобранный менеджментом, полностью характеризует деятельность университета в данный момент времени и нет никаких дополнительных параметров, которые следовало бы учесть.

7. Все параметры делятся на главные, дополняющие и вспомогательные критерии. Распределение по категориям зависит от субъективной оценки менеджмента.

8. Сведения информативны, если известны все главные параметры, установленные менеджментом и известно не менее 65% значений остальных параметров.

9. Аддитивная взвешенная характеристика каждого вуза по совокупности параметров, является полной, позволяющей сравнивать его с другими.

10. Вузы, отобранные по тем или иным признакам, сравнимы между собой по аддитивным показателям. Причем, чем больше значение аддитивного показателя, тем предпочтительнее положение и выше рейтинг университета.

Все параметры и показатели, которые учитываются в расчетах, представляются в абсолютных и относительных единицах.

Масштабы как абсолютных, так и относительных параметров могут сильно различаться. Это обуславливает необходимость представления всех параметров в виде условных вариантов, что позволяет установить:

- единое начало отсчета условных вариантов для всех параметров;
- единые диапазоны изменения;
- разбить интервалы изменения параметров на частичные интервалы с одинаковыми границами;
- получить целочисленные значения вариантов, равноотстоящих от границ



интервалов, для всех параметров;

- повысить относительный коэффициент информативности по всем параметрам.

Простейшей интегральной оценкой, позволяющей сравнивать вузы между собой, является аддитивная оценка по всем показателям. Несложно определить максимально возможную оценку на данный момент времени гипотетического университета, аккумулирующего максимальные оценки по каждому показателю. Это предельное значение характеризует «идеальный» в данный момент времени университет. Такая оценка характеризует уровень, который может быть достигнут при трансфере лучших технологических достижений каждого из вузов в выборке.

Введены интегральные показатели – коэффициент значимости вуза и коэффициент во производимости показателей. Приведено сравнение ведущих университетов между собой и определены рейтинги по различным наборам аддитивных характеристик.

### **3.3. Описание программного продукта**

Когда разрабатывалась программа, в том числе и интерфейс, необходимо было учесть такое требование, как простоту в использовании.

В основном меню программного продукта созданы восемь кнопок: «Файл», «Провести отбор», «Помощь», «Показать базу данных», «Вывести данные о кандидатах», «Выбор оптимального кандидата», «Вывод диаграммы», «Выход».

Кнопка «Файл»- содержит пункты меню «О программе» и «Выход»

Кнопка «Показать базу данных» - открывается база данных работников

Кнопка «Вывести данные о кандидатах»- будет открываться меню, в котором можно сделать выбор базы данных, возможных претендентов, и тех сотрудников, которые наибольшим образом соответствуют выдвигаемым критериям.

Кнопка «Выбор оптимального кандидата» - работник, который оптимально подходит по всем параметрам,

Кнопка «Вывод диаграммы» выводит графическим образом данные по кандидатам в виде диаграммы, для удобства анализа.

Кнопка «Выход» - выход из программы

Критериями могут быть:

- наличие дополнительного образования,
- наличие квалификации,
- возраст,
- способность к инновационному мышлению,
- наличие лидерских качеств,
- способности к обучению,
- умение работать с соответствующими компьютерными программами.

Системные требования:

Процессор Pentium – 2000, оперативная память объемом 1000 МБ.

Операционная система: могут быть использованы ОС Windows 7, 8, 10.





Устройства ввода: клавиатура, мышь.

Для размещения программы требуется около 200 МБ сводного дискового пространства.

При решении задач большой размерности рекомендуется использовать IBM PC или 100% совместимый с ним компьютер с процессором не ниже Pentium 3500 МГц.

### **Выводы.**

В работе на основе анализа современных подходов по оценке рейтинга был разработан алгоритм и построена математическая модель.

Получены практически важные результаты с использованием разработанного алгоритма.

Сформирован программный продукт, на основе которого можно проводить отбор кандидатов для работы в организации выпускников вузов по результатам сравнения с требуемыми критериями.

В процессе разработки программ выполнены требования к функциональным характеристикам, условия эксплуатации и требования к операционной и программной совместимости.



## ГЛАВА 4.

### ЕТНОПЕДАГОГІКА ЯК КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

#### **Вступ**

Сьогодні проблема людиновимірності освіти, науки і пізнання особистості набула особливого значення, оскільки вона безпосередньо пов'язана з гуманістичними тенденціями, що складають домінанту сучасного педагогічного процесу, і спрямовують його на створення умов повноцінного життя людини, яка навчається. Особливе місце в цьому процесі посідає етнопедагогіка, наука про народну педагогіку, що вивчає народний досвід щодо навчання та виховання підростаючого покоління, аналізує педагогічне значення чисельних явищ народного життя, встановлює специфіку навчання та виховання того чи іншого народу, пов'язує її з загальними тенденціями освіти та з'ясовує їх відповідність сучасним завданням виховання.

Реформування освітніх систем, зокрема національної системи освіти в Україні, модернізація всієї шкільної справи неможливі без опори на народне виховання, на його традиції та етнопедагогічні обґрунтування, що сприяють вивченню й усвідомленню народного виховного досвіду, підвищенню рівня духовності молоді, відродженню матричних основ культурного зростання людини.

Наукове осмислення етнопедагогіки як компоненту національної культури та її взаємодії з іншими соціокультурними чинниками може слугувати ефективним джерелом національного самоусвідомлення українства та подолання кризових явищ у культурно-психологічній сфері.

Отже, вітчизняна етнопедагогіка є об'єктом чисельних досліджень та пошуків, її ідеями пройняті сучасні концепції навчання та виховання, але поза межами ретельного аналізу залишається, на нашу думку, суттєвий пласт теоретико-методологічних напрацювань етнопедагогіки, які пов'язані із вивченням розвитку повноцінної, цілісної, гармонійної особистості, яка постає головним суб'єктом усіх освітніх (педагогічних) процесів.

#### **4.1. Етнопедагогіка: історичний аспект**

На сучасному етапі національного і державного відродження України й відродження української народної педагогіки зокрема, спостерігається зростання інтересу з боку педагогів-науковців до етнопедагогіки, у якій справедливо вбачається ефективний засіб формування національної свідомості та гуманізації навчального процесу.

Бурхливі перетворення у різних сферах життєдіяльності змінили погляди більшості українців щодо значення рідної історії і набутого попередниками досвіду в житті сучасного суспільства, адже „активізація людського потенціалу при забезпеченні соціально-економічного, політичного розвитку країни, духовне збагачення суспільства великою мірою залежить від якості навчання та виховання молоді, яка має виконати заповіді дідів і прадідів, щоденно плідно



працюючи задля збагачення, слави і процвітання України“ [6].

Українське суспільство, усвідомивши й оцінивши значення тисячолітньої народної педагогіки, нарешті взялося активно опановувати її здобутки, розуміючи, що без ґрунтовних знань із етнопедагогіки, яка існує впродовж багатовікової історії українського народу, не можливо забезпечити якість навчання та виховання підростаючого покоління молоді.

Слід визнати, що реформування національної системи освіти в Україні, модернізація всієї шкільної справи неможливі без опори на народне виховання, на етнопедагогічні основи, оскільки збагачуючись знаннями з етнопедагогіки, учитель зможе глибше зрозуміти душу дитини. Вивчення й усвідомлення народного виховного досвіду сприяє підвищенню рівня духовності майбутніх вчителів, відродження народних традицій у системі виховання.

Потужний виховний вплив батьків, родини, дитячого фольклору, народних ігор, виховання родинних цінностей, дотримання родиною обрядовості – всі ці чинники народного виховання й навчання допомагають формувати особистість української дитини, плекати у дитячій душі любов до свого народу, рідної культури, своєї нації та підкреслюють вагоме й значуще місце дитини в українській родині [5].

На думку Є. Сявавко, саме народно-педагогічні засоби (фольклор, ремесла та промисли, народний календар, покарання та заохочення тощо) сприяють розвитку конструктивних етноформуючих факторів, а саме:

- інкультурації (оволодіння етнокультурним досвідом),
- етнічній консолідації та інтеграції (творення спільного етнокультурного середовища),
- збереженню історичної пам’яті народу (безперервність етнічної еволюції шляхом передачі досвіду наступним поколінням),
- механізму етнічної самоідентифікації (усвідомлення кожною людиною себе як представника певного етносу), етноцентризму (властивість етнічної самосвідомості сприймати й оцінювати оточуючий світ крізь призму традицій і цінностей власного етносу), що спричинило формування їх когнітивної, емоційної та поведінкової схожості з носіями традиційної української культури і відмінність від етнофорів інших культур [12].

За всіх часів і у всіх народів основною метою виховання була турбота про збереження, зміцнення й розвиток добрих народних звичаїв і традицій, турбота про передачу підростаючим поколінням життєвого, виробничого, духовного, у тому числі й педагогічного, досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Сила народної педагогіки, народних традицій полягає, насамперед, у людяному, доброму, гуманному підході до особистості вихованця й вимога з його боку взаємного людинолюбного ставлення до навколишніх. Саме мета „облагороджування“ людської душі й утверджувалася у народній педагогіці. Для вирішення цього завдання у народній педагогіці використовувалися всілякі засоби.

Зазначене підтверджується думкою В.Євтуха про те, що „народно-педагогічні знання мають велику практичну цінність, оскільки пройшли апробацію часом і претендують на поважне ставлення до свого змісту... вони



направлені на розвиток і удосконалення духовних, моральних, фізичних, інтелектуальних сил особистості“ [7].

На величезне значення виховання у виникненні, розвитку етносу й вищого його типу – нації, збереженні культури, самобутності, особливостей, що відрізняють його від інших етнічних спільнот вказує й В.Вакаєв, стверджуючи, що „процес виховання виконує функцію збереження наступності й відтворення соціального досвіду у двох планах:

1) відтворює відносини із зовнішнім світом, природно-екологічним оточенням (зміст переданого досвіду у цьому випадку становлять виробництво й наука);

2) відтворює соціальну структуру суспільства і його „елементарну“ базу, тобто індивідів і їхні відносини“ [18].

На думку вченого, обидва плани передачі соціального досвіду відіграють провідну роль у житті нації, тому що дозволяють відтворювати спільне матеріальне життя, збільшувати її матеріальні багатства, зберігати й розвивати державність.

У більш вузькому змісті, з погляду педагогіки, виховання розуміється дослідником як „функція людського суспільства, що передає новим поколінням раніше накопичені цінності: знання, мораль, трудовий досвід, досвід володіння й збільшення матеріальних багатств як в організованих формах (система освіти), так і шляхом природного засвоєння у результаті міжпоколінних взаємодій і впливу середовища“ [18].

У тісному зв'язку з науковою педагогікою, яка виникла і базується на здобутках народної педагогіки, осмислює й розвиває її творчій досвід перебуває етнопедагогіка, яка виступає не лише першоджерелом і фондом наукової педагогіки, а є фундаментом, на якому базуються досягнення педагогів усіх часів.

Поняття „етнопедагогіка“ в науковий обіг було введено у 70–х роках ХХ ст. Г. Волковим, який відзначав, що „Етнопедагогіка досліджує досвід трудящих, спроби встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою, аналізує педагогічне значення тих чи інших явищ народного життя і з'ясовує їх відповідність сучасним завданням виховання“ [2].

На сьогоднішній день у визначенні сутності етнопедагогіки існує декілька позицій:

– визнається наукою про народну педагогіку [13];

– тлумачиться як наука, що вивчає народний досвід щодо навчання й виховання підростаючого покоління, аналізує педагогічне значення чисельних явищ народного життя, встановлює специфіку навчання й виховання того чи іншого народу, пов'язує її із загальними тенденціями освіти та з'ясовує їх відповідність сучасним завданням виховання;

– визначається як „наука про емпіричний досвід етнічних груп у сферах виховання й освіти підростаючого покоління, морально-етичних і естетичних поглядів на споконвічні цінності сім'ї, роду, племені, народності, нації, контролю й корекції поведінки, її мотивів всередині етносу, міжетнічних оцінок і поведінки, ставлення до природи“ [1]



– вважається емпіричною системою педагогічних знань і засобів певної етнічної народності, її національної виховної самобутності;

– інколи ототожнюється із народною педагогікою, хоча варто зазначити, що поняття „етнопедагогіка“ і „народна педагогіка“ не є синонімами (друга виступає як предмет вивчення першою), адже народна педагогіка є сукупністю педагогічних знань і виховного досвіду, які зберігалися у традиціях сімейного виховання, усній народній творчості і народних обрядах, це давня педагогічна культура народу [7];

– розуміється як галузь педагогіки, яка включає емпіричні педагогічні знання, навички, досвід певного етносу у вихованні підростаючого покоління;

– визнається міждисциплінарною галуззю знання, що знаходиться на стику етнографії, соціології та педагогіки і займається порівняльним вивченням традиційної народної педагогіки, способів виховання дітей і самого світу дитинства, включаючи дитячі ігри, фольклор тощо;

– тлумачиться як наука, яка розкриває закономірності процесу соціалізації особистості на етнічній специфіці цього процесу в різних суспільствах і культурах [8];

– вважається складовою виховання особистості еко-орієнтованого типу через збір і вивчення інформації про традиційну культуру народів у одному з підрозділів екології, який отримав назву „етноекологія“;

– тлумачиться як емпірична система педагогічних знань і засобів певної етнічної народності, її національної виховної самобутності;

– визначається як наука, що вивчає процес соціальної взаємодії і суспільно-народного впливу, в ході якого виховується, розвивається особистість, яка засвоює соціальні норми, цінності, досвід, збирає і систематизує народні знання про виховання і навчання дітей, всю народну мудрість, відбиту в релігійних вченнях, казках, сказаннях, билинах, притчах, піснях, загадках, прислів'ях, іграх, іграшках тощо, у сімейному і громадському укладі життя, побуті, традиціях, а також філософсько-етичні, власне педагогічні думки і погляди, тобто весь педагогічний потенціал, сукупний досвід історико-культурного формування особистості [3];

– включається до загальної педагогіки, як частина, що вивчає дві підсистеми освітнього процесу – виховання і навчання: перша концентрується на виявленні цілей і принципів народного виховання, досліджує зміст, форми, методи, засоби, умови та результати народного виховання, вивчає суб'єкти та об'єкти народного виховання [9]; друга – „етнодидактика“, вивчає досвід навчання різних народів світу [2];

– визнається історично складеною системою народних знань і умінь у справі навчання і виховання підростаючих поколінь, яка є невід'ємною частиною національної духовності, „усним багатотомним підручником виховання, що зберігається з найдавніших часів у пам'яті народу“ [11];

– тлумачиться як наука про тисячолітній народний досвід виховання і навчання підростаючих поколінь, виховну мудрість певної етнічної спільності людей [5];





– вважається сферою, що втілює у собі народний педагогічний досвід і народну мудрість, народні погляди на мету і завдання, зміст і методи виховання і навчання [12].

Варто наголосити, що незважаючи на багатозначне тлумачення етнопедагогіки, більшість вчених розуміє її як науку про народну педагогіку, яка показує, що у всіх народів, у тому числі й зникаючих, у давній самотній культурі багато такого, що у змозі збагатити світову цивілізацію.

Більшість вчених вказує на основну цінність етнопедагогіки, яка полягає у органічній єдності з укладом життя народу, його історією, культурними і побутовими традиціями. Ідеї та засоби народної педагогіки, порівняно з багатьма засобами, ідеями наукової педагогіки, глибше і повніше втілюють у собі національну духовність, тобто національну психологію, філософію, світогляд, ідеологію та ін. [18].

Разом із тим, вважаючи, що філософська думка й антропологічна зокрема, завжди суттєво впливали на формування педагогічних уявлень і теорій, не можна оминати внесок саме філософії у розвиток народної педагогіки і етнопедагогіки великих представників української філософії, які презентували антропологічну рефлексію, що отримала назву „кордоцентризм“ – Г. Сковорода [15], П. Юркевич [20]. Саме вони збагатили народну педагогіку і етнопедагогіку положеннями антропологічного сенсу.

Так, народна педагогіка і етнопедагогіка, на думку вчених, мають спиратися на природні прагнення людини до діалогічності і повноцінності буття. Людина, яка навчається, повинна мати повноцінне довкілля, як у просторі, так і у часі, що апріорно вимагає природо та культуровідповідних умов для пошуку гармонії душі та тіла, людини і природи, знання і віри.

Задовго до фундаторів педагогічної антропології ХІХ століття „філософія серця“ сформувала методологічну стратегію гуманізму і поваги до особистості, визнання самотності людини та унікальності її внутрішнього світу, первинності відносно кожної „прикладної“ реальності. У цьому сенсі „філософію серця“ можна ідентифікувати як синтез антропологічних засад світоглядного рівня, що стверджують природне прагнення людини до діалогічності, толерантності, шляхетності та інтелігентності, „сродної праці“, гармонізації відносин із природою.

Антропологічне твердження представників кордоцентризму про те, що головним науковим об'єктом у процесі дослідження людини має постати духовність і моральність, які у сполученні із біологічною сутністю створюють особистість, варто розглядати як інтенцію, як певний архетип наукового мислення, тобто сукупність принципів, що зумовлюють на конкретно-історичному етапі розвитку науки способи теоретичної діяльності, певне бачення світу та його відображення у науці.

Отже, спираючись на антропологізм, „філософія серця“ концентрує свою увагу на інваріантних природних, соціокультурних і духовних якостях людини, взятих у їхній суспільно-історичній та культурній плінності, специфічності стосовно певної епохи, що має бути відображено в мисленні педагога.

Саме на цих антропологічних засадах К.Ушинський розвив оригінальне



педагогічне вчення, побудоване на глибокому аналізі освітніх систем провідних країн світу. Вчений обґрунтував керівний принцип етнопедагогіки – культуровідповідність: від сприйняття культури власного народу через рідну мову до культури середніх віків, потім до розуміння та засвоєння світової культури та довів, що на ньому повинен будуватися увесь зміст освіти у школі. Дослідник показав необхідність культурних зв'язків між народами, схаактеризував їх як ефективний засіб збагачення національних культур, особливо підкреслюючи, що у душі людини риса національності корениться глибше за всі інші, виховні ідеї кожного народу проникнуті національністю більше ніж будь-що інше [19].

Варто також підкреслити, що саме К. Ушинський обґрунтував прогресивні новаторські ідеї у галузі етопедагогіки, а також розробив методику використання цих ідей у навчально-виховному процесі школи та запровадив їх у навчальний процес.

До філософських основ етнопедагогіки та принципу народності у вихованні зверталось чимало педагогів. Так, зокрема, Б. Грінченко проповідував ідеали загальнонародного братства, гармонійний розвиток особистості через її діяльність, возвеличував народно-педагогічні ідеали гуманізму і добра, правди і краси, щирості і людського благородства, Ю.Федькович відстоював доступність освіти для народу, високо цінував народну мудрість щодо виховання поваги до старших, праці, гуманізму, послуху, правдивості, до простих людей.

Надав етнопедагогіці антропологічного сенсу відомий український педагог В.Сухомлинський, який не тільки створив систему виховання, що включає народну педагогічну спадщину, а й обґрунтував необхідність відродження прогресивних педагогічних традицій народу, їх широке впровадженні у життя сім'ї й школи, й поставив теорію і практику етнопедагогіки на міцний ґрунт людиноцентризму в освіті: принцип народності як найповніша трансляція культури народу; природо й культуро відповідність навчання і виховання; цілісність впливу на особистість учня за допомогою етнопедагогіки, що реалізовувалось на практиці в поєднанні емоційного та раціонального способів пізнання, організації „зустрічей“ із рукотворною й природною красою тощо, вибудовуючи формулу: спочатку – краса природи, потім – краса мистецтва, на яких базується краса людини, її життя; використання у процесі навчання форм діяльності, що продовжували сімейні, народні традиції; розвиток народної творчості у процесі навчання; емоційно-ціннісне формування поважного ставлення учнів до представників інших культур, яке згодом, збагатившись теорією, постає світоглядним толерантнісним кредо [2].

Суттєвого категоріального оформлення у межах педагогічного знання знайшла народна педагогіка і етнопедагогіка в працях дослідника української родинної педагогіки, вченого-етнопедагога М. Стельмаховича, який проголошує, що „педагогіку творить народ, а професійні педагоги її тільки аранжують“ [17].

Саме на досягненнях минулого розвитку науки сформувалося розуміння етнопедагогіки як науки, яка розглядається у якості самостійної галузі науково-



педагогічного знання. Так, зокрема, Г. Волков чітко розмежував поняття „етнопедагогіка“ й „народна педагогіка“. На думку вченого, якщо народна педагогіка має відношення до досвіду та його описання, то етнопедагогіка – сфера теоретичної думки, сфера науки.

На різних дослідницьких напрямках етнопедагогічного дискурсу до предмету етнопедагогіки стали включати педагогіку сімейного побуту, процес передачі морального досвіду підростаючим поколінням, засоби розумового виховання, народні засоби естетичного виховання дітей і молоді та їх творчості, вплив дитячого й молодіжного середовища на виховання, досягнення материнської „школи“ школи й материнської педагогіки, спільність педагогічних культур різних народів і національна самобутність тощо.

Г. Волков додав до предметного поля етнопедагогіки основні педагогічні поняття народу; життєвий світ та статуси дитини як об'єкту і суб'єкту виховання і роль дитячого середовища; функції виховання; фактори виховання; методи виховання; засоби виховання; організацію виховання [60]. Таке поширення арсеналу педагогіки, зокрема етнопедагогіки, можна вважати, на нашу думку, певним виходом із традиційної педагогіки в бік антропологічної її орієнтації, що ще раз підкреслює думку про необхідність міждисциплінарного синтезу і про підсилення педагогіки філософією освіти.

Розробляючи наукове підґрунтя етнопедагогіки Г. Волков виділив наступні проблемно-тематичні розділи:

- 1) основні педагогічні поняття народу;
- 2) статус дитини як суб'єкта виховання (рідне дитя, сирота, приймак, ровесники й друзі, чужі й сторонні діти, дитяче середовище й т.д.);
- 3) функції виховання (підготовка до праці, формування моральних рис характеру, розвиток розуму, турбота про здоров'я, прищеплювання любові до прекрасного);
- 4) фактори виховання (природа, праця, побут, звичай, мистецтво, релігія, рідне слово);
- 5) методи виховання;
- 6) засоби виховання (потішки, лічилки, загадки, прислів'я, приказки, пісні, казки й легенди, перекази й т.д.);
- 7) ідея досконалості людської особистості і її реалізація у системі народного виховання;
- 8) організація виховання й педагогічна роль колективних форм життєдіяльності (трудові об'єднання дітей і молоді, молодіжні свята, загальнонародні свята й т.д.);
- 9) народні вихователі (батьки, старші діти, вуличні й обшинні педагоги й т.д.; їхні педагогічні принципи й думки) [13].

Беручи до уваги проблемно-тематичні розділи етнопедагогіки, виділені Г. Волковим, у структурі сучасного українськоого етнопедагогічного знання виділяється декілька взаємопов'язаних складових:

- українське родинознавство (фамілологія), яке розглядає питання про родину як втілення духовності і національного духу;
- українське народне дитинознавство, яке вивчає систему психолого-



педагогічних знань про дітей, погляди українців на дітей як майбутнє народу, нації, утвердження їхньої вічності;

– народна родинна (батьківська) педагогіка, яка є частиною української виховної мудрості, а українське народне навчання розглядає питання народного знання із різних галузей життя і діяльності, шляхи і джерела здобуття знань, а також форми та принципи навчання;

– українська педагогічна деонтологія, що являє собою вироблені народом етнічні норми про виховні обов'язки батьків перед дітьми, елементами чого обов'язково у вихованні вважається родинне „гніздо“, пам'ять родоводу, рідна мова, наступність і спадкоємність поколінь, праця, гуманізм взаємин, вираження національного духу і характеру, антитеза добра і зла, культивування моральних чеснот, християнської моралі тощо.

Сучасна українська етнопедагогіка базується на принципах природовідповідності, культуровідповідності, народності виховання, гуманізму, єдності виховання й навчання, зв'язку із життям рідного народу, активності та ініціативності самого вихованця, орієнтування на загальнолюдські цінності, а основними засобами української етнопедагогіки є рідна мова, народний календар, історія, народна символіка, фольклор, народні ігри та іграшки, національне мистецтво, народні традиції, звичаї і обряди, родинно-побутова культура.

Зазначимо, що етнопедагогіка, як важлива складова сучасного педагогічного знання, виконує декілька важливих педагогічних функцій:

- розробляє шляхи вдосконалення та оновлення освіти;
- вивчає етнотрадиційні феномени освіти при використанні як етнографічних, так і власне етнопедагогічних підходів, тобто вона пояснює народну педагогіку збирає і досліджує досвід етнічних груп, заснований на багатовіковому поєднанні народних традицій [ 4];
- вивчає вже існуючі феномени освіти і способи отримання й організації знання про них;
- формує ідеали і норми цілеспрямовано організованої освіти;
- розробляє шляхи вдосконалення та оновлення освіти;
- збагачує сутність, цілі, механізми освіти як цілеспрямовано організованого процесу та розробляє шляхи і способи підвищення їх ефективності, конструювання їх продуктивних моделей [10].

Але, не зважаючи на багатий виховний потенціал етнопедагогіки, „народні етичні та педагогічні традиції у даний час настільки віддані забуттю, що їх творче відродження цілком справедливо сприймається як свого роду інноваційний феномен. Їх діалектичне пристосування до нових соціальних умов призводить до педагогічних знахідок, часом до несподівано продуктивних нововведень“ [4].

Беручи до уваги той факт, що етнопедагогіка має велике прикладне значення (допомагає адаптувати сучасні методи виховання і навчання до специфічних особливостей традиційної культури народів, зберігає і використовує цінні методи старої народної педагогіки, як культурної



складової), варто зазначити, що застосування етнопедагогічних засобів (зокрема, мова, фольклор, традиції, звичаї, обряди, ритуали, свята тощо) у практиці сучасної педагогічної діяльності є часто безсистемним, а отримані ефекти від їх застосування – недостатньо обґрунтованими.

Важливо вказати, що у всі часи етновиховання підростаючого покоління та молоді мало систематичний, послідовний характер.

На думку М. Стельмаховича „провідні принципи української етнопедагогіки репрезентують сукупність основних вихідних положень та ідей, що визначають основне спрямування, зміст і організацію виховних дій“ [18].

Так, у підручнику „Етнопедагогіка“ (2003) подаються наступні основні принципи української етнопедагогіки, визначені М. Стельмаховичем:

- принцип гуманізму (зичливе ставлення до особистості, застосування найдоцільніших засобів впливу у процесі її виховання);

- принцип природовідповідності (побудова процесу виховання із урахуванням особливостей природи рідного краю);

- принцип зв'язку виховання із життям (врахування особливостей суспільно-політичного, економічного, традиційного укладу життя у краї);

- принцип виховання працею (залучення до досвіду виробничої діяльності на основі пізнання найпоширеніших і найнеобхідніших професій даного краю);

- принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей особистості (виховний вплив має відповідати вікові, життєвому досвіду, можливостям людини);

- принцип систематичності і послідовності (доводити, переконувати тощо системно, послідовно нарощуючи інформацію, ускладнюючи її і т. п.);

- принцип єдності вимог і поваги до особистості (орієнтація на покращення долі, небайдужість до рівня набуття життєвого досвіду, врахування поглядів і переконань, піклування про життя і поведінку особистості тощо);

- принцип поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності та ініціативи вихованця (відпрацювання педагогом такого стилю взаємин, який не придушує, а збуджує сили вихованців, розвиває їх самостійність та ініціативу) [7].

- принцип народності виховання (віддзеркалення матеріальних, соціальних та духовних потреб народу в умовах історичного розвитку, повна відповідність виховання та навчання із особливостями і потребами своєї країни),

- принцип самодіяльність дитини (спрямування виховного впливу на дітей із метою їхнього особистісного виявлення, вироблення власної волі й самостійного мислення, творчої думки, ініціативи, винахідливості, підприємливості, громадської активності тощо),

- принципи практичного оволодіння культурно-історичним досвідом рідного народу та повного і глибокого довір'я до дитини та віра в її сили й можливості.

Будучи переконаними у тому, що методи етновиховання сприяють реалізації його основних принципів і є способами досягнення мети у виховному





процесі, автори підручника „Етнопедагогіка“ (2003) [2] виділяють низку найбільш важливих етнопедагогічних методів:

- метод вправлення, який застосовується у тому випадку, коли необхідно вплинути на стан дій, поведінки, ставлення до себе і оточуючих конкретної людини. При цьому найчастіше застосовуються такі прийоми як вимога, нагадування, контроль;

- метод привчання, що реалізується через тренування, показ, спрямування на здійснення самоконтролю;

- метод переконання, який впливає на свідомість, життєві погляди, ідеали, розуміння суті життя тощо й здійснюється за допомогою роз'яснення, повчання, поради, в процесі дискусії, бесіди, розповіді і т.п.;

- метод дотримання режиму праці і відпочинку, який привчає економити час і впливає на вироблення якісних звичок;

- метод виконання доручень та дотримання обов'язків, який залишається чи не найсуттєвішим у житті кожної родини. Цей метод дисциплінує, впливає на розвиток ініціативності, вміння долати труднощі;

- метод гри, забави, забавки, який через відтворення взаємин та дій сприяє пізнанню навколишньої дійсності.

Окрім методів, досвід попередніх поколінь, який покладено в основу етновиховання, доносився до молоді найрізноманітнішими засобами виховання, під якими М.Стельмахович розумів „той вид діяльності, явище чи предмет, які можуть впливати на особистість у певному напрямку“ [16]. Вчений виділяв природні (рідну мову, фольклор, навколишню природу, домашній побут, традиції, звичаї, обряди, ритуали, свята, символи, атрибути, реліквії тощо) та надприродні (релігію) засоби етновиховання, які, на його думку, найбільшою мірою реалізовувались при проведенні свят, обрядів, дотриманні звичаїв, передбачених народним календарем.

Безперечно, українське суспільство має дуже давню етновиховну історію і впродовж тисячоліть напрацювало складну систему духовних цінностей, які найтісніше пов'язані з релігією народу та втілені у розумінні добра і зла, взаємопідтримки й взаємодопомоги, совісті тощо.

На думку авторів підручника „Етнопедагогіка“ (2003), „духовні цінності суспільства невідривні від його етнічного наповнення і виражаються у концентрації найбільш сприйнятих ним ідей, поглядів, переконань здебільшого напрацьованих на основі вже відомих, так званих „старих“, але актуальних, які підлягають оновленню та осучасненню. В такому вигляді вони постають перед молодим поколінням і впливають на процес його виховання. Етнопедагогіка знайшла відтворення в усній народній творчості: прислів'ях, приказках, піснях, казках, притчах тощо. Вона формувалася у процесі всього трудового життя народу“ [7].

Етнопедагогічні знання в Україні склалися у процесі формування української народності та у ході історичного розвитку економічного, політичного, духовного, суспільного життя народу, набуваючи національного забарвлення й творчої оригінальності з властивими особливостями мови,



фольклору, звичаїв, традицій, родинно-побутових стосунків.

Етнопедагогічні ідеї в Україні мають глибоке історичне коріння, адже діяльність, пов'язана з передачею життєвого та соціального досвіду молодшим членам суспільства, виникає і розвивається одночасно з еволюцією людства. Упродовж багатьох століть складалася і зміцнювалася сім'я з її побутом, життєвим устроєм, сукупністю виховних звичаїв і традицій.

### **Висновки.**

Отже, етнопедагогіка є багатющою невичерпною скарбницею навчально-виховних засобів, які значною мірою були підпорядковані потребам особистості, що спонукає до ретельного сучасного пошукового аналізу. Вважаємо, що ідеальним варіантом педагогіки сучасної національної школи є інтеграція народної педагогіки, етнопедагогіки та класичної педагогічної науки, передової практики навчання й виховання молоді.

Наукове осмислення етнопедагогіки як компоненту національної культури та її взаємодії з іншими соціокультурними чинниками слугує ефективним джерелом національного самоусвідомлення українства та подолання кризових явищ у культурно-психологічній сфері.

Використання етнопедагогічних здобутків є неодмінною умовою подальшого розвитку наукової педагогічної теорії і практики, надійний орієнтир у створенні виховної системи, адекватної потребам українського державотворення й формування високоосвічених, духовно багатих і морально стійких особистостей, гідних громадян демократичної європейської держави.

Етнопедагогічне знання може в сучасних умовах допомогти вирішити найважливіші завдання: збагатити зміст і технологію виховного процесу, що здійснюється через урок, а також засобами включення у програму питань національної культури, народних традицій, за допомогою прищеплення любові до народного ремесла, народних пісень, казок, прислів'їв, через відвідування виставок, концертів, свят; відкривати нові обрії нашого життя за допомогою ідей і справ великих шукачів – наших предків, які внесли своє ім'я у літописі свого роду, свого народу, своєї батьківщини.



## **ГЛАВА 5.**

# **СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ: ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ**

### **Вступление.**

Важная роль в процессе адаптации студентов к обучению в университете, формировании навыков здорового образа жизни, ценностных ориентаций, силы воли, моральной устойчивости, практических знаний, умений принадлежит физическому воспитанию и спорту. Значительные теоретические нагрузки, поток информационного материала требует от студента значительных затрат энергии и времени. Занятия физической культурой помогают студенту уменьшить психологические и эмоциональные нагрузки в процессе обучения, ощутить прилив сил, поэтому чрезвычайно важно сформировать у студентов положительное отношение к физической культуре и спорту, привлечь их к занятиям в спортивных секциях, клубах, тренажерных залах, сформировать навыки самостоятельных занятий физической культурой. Исследование данной проблемы показало, что среди студентов университета существуют различные мнения относительно занятий физкультурой и спортом. Подавляющее большинство студентов положительно относится к этому виду деятельности. В то же время определенное количество молодых людей имеют недостаточно развитую мотивацию для занятий спортом. Поэтому изучение проблемы отношения студентов к физическому воспитанию и спорту является актуальной.

### **5.1. Наличие интереса к занятиям физкультурой и спортом у студентов университета.**

Исследования последних лет показало, что стремление студентов высших учебных заведений к систематическим занятиям физической культурой и спортом сохраняется на достаточно высоком уровне, но наблюдается тенденция до её снижения. Для этого у студентов есть ряд причин: значительные теоретические нагрузки, увлечение киберспортом (1,5%) и компьютерными играми (12%), углубление в виртуальный мир цифровых технологий и т.п. Исследователи И. Васкан и Ю. Цюпак ссылаясь на Т. Круцевич указывают, что ученики общеобразовательных школ на занятиях по физической культуре имеют «двигательный голод». Так, согласно исследованиям Я. Кравчука еще в среднем и старшем школьном возрасте у учащихся наблюдается равнодушное отношение к физической культуре (в среднем школьном возрасте таких ребят 2%, девочек 5%; старшем - соответственно, 22% и 43%). У некоторых детей старшего школьного возраста сформировано даже негативное отношение к физическим упражнениям (4% юношей и 7% девушек). Исследователь указывает, что среди причин снижения интереса к физической культуре являются недостаточные: профессиональная подготовка учителей физической культуры; общественная и профессиональная активность учителей и всего педагогического коллектива; внимание к развитию познавательного интереса к



физическим упражнениям во внеурочное время; недостатки в содержании и методике уроков физической культуры; низкий уровень материально-технической базы школ. Только 23% студентов-первокурсников в школьные годы принимали участие в работе спортивных секций.

Согласно исследований И.Г. Бондаренко удовольствие от занятий спортом получают студенты I курса - 57%, II курса - 50%, III курса - 13%, IV курса - 16%. Одной из причин такого положения вещей является недостаточно сформированный интерес к занятиям физической культурой и спортом у детей, который является абсолютно индивидуальным и относится к мотивационной сферы личности. Его психологической основой является внутренняя мотивация, которая возникает в условиях внешней мотивации: требования преподавателя, определение цели занятий, под влиянием физических упражнений, необходимость подготовиться к занятиям и т.п. Таким образом, важно сформировать мотив у молодого человека к занятиям спортом. Мотивация - это состояние психики, которое побуждает человека совершать определенные виды действий. Основные характеристики мотивации - интенсивность и устойчивость. Интерес формируется только в результате внутренней мотивации, возникает только тогда, когда внешние мотивы и цели соответствуют возможностям молодого человека, то есть для него не очень сложными, но и не легкими. Также важная роль в формировании интереса к занятиям физкультурой принадлежит тренеру, преподавателю, учителю физического воспитания. Тщательная организация проведения занятий, тренировок, спортивных соревнований требуют от преподавателя высокой внутренней организации, высокого уровня профессиональной подготовки. Личный пример преподавателя играет решающую роль в формировании мотивации к занятиям физической культурой. Так, 7% опрошенных студентов указали, что решающую роль в выборе спортивной дисциплины, в которой они достигли высоких результатов, для них сыграл школьный учитель физкультуры, а 12% сказали, что тренер для них всегда был образцом настоящего спортсмена и наставника, 15% отметили высокий профессионализм и педагогическое мастерство преподавателей университета.

Последние исследования показали, что высокий уровень физического развития имеют лишь 10% юношей и 6% девушек, средний соответственно - 37% и 36%, низкий - у 26% юношей и 27% девушек, а 5% студентов посещают занятия по физическому воспитанию в специальной медицинской группе. Исследуя мотивационные аспекты через призму интереса к занятиям физкультурой и спортом было выявлено, что 86% студентов положительно относятся к физическому воспитанию и спорту, 70% считают, что занятия спортом укрепляют здоровье, из них 40% указывают, что спорт нужен им для дальнейшей успешной профессиональной карьеры, 43% - для обучения в университете, 16% - для создания прочных семейных отношений. На вопрос «что означает термин здоровье» ответили, что это наличие большой физической силы (38%), постоянное хорошее настроение (28%) и отсутствие болезней (30%), 45% имеют целью сформировать красивую спортивную фигуру. Но 17% студентов не считают занятия спортом полезным, некоторые



(1,5%) даже вредным, а 5% студентов вообще не хотят в дальнейшем заниматься физической культурой и спортом.

По мнению М.П. Кулика важно воспитать у детей устойчивый интерес к занятиям физической культурой, спортом, направленный на укрепление здоровья, формирование необходимых двигательных качеств, желание и умение самостоятельно заниматься физическими упражнениями. Исследование показало, что 25% студентов любят заниматься физическими упражнениями самостоятельно, а 30% в группе. В то же время регулярные пропуски занятий студентами по физкультуре свидетельствуют об отсутствии у них интереса к спорту. Так на занятия по физическому воспитанию регулярно опаздывает до 30% студентов, а 26% предоставляют ложные документы в случае их отсутствия на занятиях. Исследуя данную проблематику было установлено, что 10% тех студентов, которые достаточно активно занимался спортом, имели значительные спортивные достижения и имели целью посвятить часть своей жизни спорту потеряли интерес к спорту и перестали заниматься им из-за внутреннего выгорания, связанного со значительными физическими нагрузками, жестким регламентом спортивных соревнований, проблемами в обучении и т.п. Кроме того 5% из них жаловались на ухудшение состояния здоровья, переутомление, что стало причиной потери интереса к спорту. Так 10% студентов считают, что физическое воспитание отнимает много сил, 18% испытывают сильную усталость, а 3% студентов вообще не занимаются двигательной деятельностью.

## **5.2. Мотивация к занятиям физической культурой и спортом у юношей и девушек.**

Важным элементом привлечения студенческой молодежи к занятиям физической культурой и спортом является наличие в них чётко сформированной мотивации. Мотивация - это состояние психики, которое побуждает человека совершать определенные виды действий. Основные характеристики мотивации - интенсивность и устойчивость. Мотив - осознанное побуждение, обуславливает действие для удовлетворения личных потребностей человека. Появляясь с учетом потребности, мотивация представляет его более или менее адекватное отражение. Мотив является обоснованием и оправданием волевого действия, показывает отношение человека к требованиям общества, а также играет важную роль в оценке действий и поступков, так как от них зависит какой субъективный смысл имеет действие данного человека. Очень важно не пропустить тот момент, когда появляется желание заняться спортом, отложить «на потом» другие не менее важные дела и настроиться на положительный результат. Мотивацией может быть критическая самооценка: низкие показатели в силовых упражнениях, конституция тела, положительный пример друзей, первые успехи в школьных спортивных соревнованиях, советы учителя физической культуры, желание быть лидером или отличаться от других членов малой социальной группы и тому подобное.

С.В. Ильинская придерживается мнения, что мотивация имеет большое





значение во всех видах деятельности человека и особенно важна в спорте, «где в очень сжатые сроки нужно достичь наилучшего результата в ситуации жесткой конкуренции с другими спортсменами и спортивными командами».

Интересы человека позволяют оценить мотивационную сферу. В процессе реализации спортивной деятельности для индивида характерны такие параметры, как уровень развития, сложность мотивационной иерархии, что способствует достижению поставленной цели и продуктивному планированию, нацеленному на высокий результат. На повышение уровня мотивации студентов к занятиям спортом положительно влияет увеличение количества уроков физической культуры. М.А. Кузьмин указывает, что позитивное отношение к физическому воспитанию непосредственно улучшает результат.

Для достижения цели целесообразно определить ориентиры, которые нужно достичь и этапные вехи движения вперед. Иногда мотив к новому виду деятельности приводит к полному или частичному разрушению ранее упорядоченных, отработанных, привычных, сложившихся стереотипов жизни, может повлечь определенные неудобства, временное состояние психологического дискомфорта. Действия, которые стоят в основе мотивации требуют новых правил жизни, поведенческих стандартов, внутренней организации, значительных затрат времени. Цель, которую ставит перед собой молодой человек, несмотря на значительные усилия, трудности, должна быть реальной и достижимой.

Для ощущения результата целесообразно записать реальное положение вещей на фото, измерить рост, вес, двигательные и силовые показатели человека и т.п. Это в будущем позволит следить за изменениями, которые происходят и будет способствовать дальнейшей мотивации для занятий спортом и постановки новых целей.

Мотивационной основой для занятий физической культурой могут выступать новые знакомства с людьми-единомышленниками, углубления теоретических знаний в той области спорта, которым занимается юноша или девушка, приобретенные знания, умения, навыки. На укрепление мотивации положительно влияют сложившиеся традиции группы единомышленников, товарищей по команде. Особенно это заметно среди спортсменов игровых видов спорта. Укрепление мотивации к спорту происходит в случае достижения значительных результатов: победа на крупных соревнованиях, получение высоких наград, присвоение спортивных разрядов и званий. Исследования показали, что не менее важным мотивационным актом является признание лидерства в малой социальной группе, личной значимости спортсмена для этой группы.

Мотивация не может быть массовой, она индивидуальна. В процессе тренировок надо получать удовольствие от занятий, испытывать наслаждение от физических нагрузок, не допускать перегрузок, тренироваться под руководством тренера, или опытного спортсмена, постепенно увеличивая интенсивность тренировок и их частоту. Если нет возможности тренироваться в спортивном зале, можно тренироваться дома, на школьной спортивной площадке, парке, дворе, но к такого рода занятиям надо заранее готовиться -



читать специальную литературу, приобрести или приспособить инвентарь и оборудование, составить комплекс упражнений. А также целесообразно посетить врача и получить разрешение на предмет занятий.

С целью выявления мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом были проведены социологические исследования, в которых респондентами выступили студенты первого и четвертого курсов ( $n = 100$ , 56% юноши, 44% девушки), которые показали, что 94,4% из них положительно относятся к занятиям по физическому воспитанию и спорту. В то же время 5,6% студентов не проявляют интереса к физическому воспитанию и не считают занятия спортом полезным. Положительным оказался тот факт, что подавляющее большинство юношей и девушек стремятся с помощью спорта укрепить здоровье (86,2%), насладиться физическими упражнениями (60%), снять психологическую нагрузку (33%). По мнению студентов на занятиях по физическому воспитанию они имеют возможность укрепить свое тело, набраться сил и сноровки, получить навыки самообороны (20,1%). Кроме того студенты (в основном первого курса) стремятся посещать тренажерный зал с целью сформировать гармоничную развитую фигуру (56%) и завести новых знакомых и друзей (18,3%). Часть студентов (14,3%) мотивировали свое увлечение спортом стремлением избавиться от вредных привычек, таких как курение, употребление энергетических напитков, пива, лишнего веса (4,3%). Интересным оказался тот факт, что 20 (18,3%) студентов первого и 8 (7,3%) четвертого курсов, которые заключили гражданский брак и 8 (7,3%) студентов официально женатых относительно занятий физическим воспитанием все без исключения указали, что спорт им помогает снимать психологическое напряжение и стресс и укрепляет семейные отношения.

Надо отметить, что определенная часть студентов с помощью занятий по физическому воспитанию хотят достичь прагматических целей. Так, 51,3% студентов посещают занятия только потому, что они в расписании и считают это своим долгом и хотят получить высокий рейтинговый балл (38,5%), а 21,1% просто не хотят пропускать занятия и, как результат, не иметь задолженности по учебной дисциплине (23,8%). Участники спортивной секции по силовому троеборью (19,2%) мотивируя свое увлечение спортом отметили, что мотивацией к тренировке является получение дополнительных рейтинговых баллов по физическому воспитанию и потому, что имеют возможность тренироваться бесплатно в тренажерном зале.

Вобщем известно, что занятия спортом способствуют повышению самооценки личности, уверенности в себе, закаляют волю и характер. Поэтому 2,7% юношей, по их мнению, с помощью спорта получили признание в кругу друзей, 36,6% стали более уверены в себе и поставили себе целью достичь значительных результатов в спорте (7,3%) защищая спортивную честь университета (26,5%); 2,7% студентов рассматривают спорт как средство зарабатывать деньги в статусе профессиональных спортсменов (5,5%) принимая участие в соревнованиях высокого уровня (7,3%) и получения наград (7,3%).

Исследуя причины возникновения мотивации у студентов к занятиям



физической культурой и спортом интересно было узнать кто или что выступает мотиватором. Так, по мнению первокурсников такими лицами выступают в первую очередь тренеры по различным видам спорта (25,6%) и преподаватели физического воспитания (42,2%) и особенно спортсмены, достигшие высокого уровня в спорте (56,8%). Определенную роль в формировании мотивов к занятиям физкультурой сыграла семья в которой воспитывались ребята. Для 11% примером стали отец, мать, брат или сестра, которые сами занимаются спортом. Исследование также показало, что 18,3% родителей определили своих детей в дошкольном и младшем школьном возрасте в различные спортивные секции, ДЮСШ. Таким образом, родители положительно влияют на формирование у детей мотивации к занятиям физической культурой и спортом.

### **5.3. Ценностные ориентации в спорте у студентов университета.**

К настоящему времени не существует окончательного определения термина «ценностные ориентации». Свои трактовки предлагают психология, педагогика, социология, культура. В «Большой психологической энциклопедии» ценностные ориентации (от франц. Orientation - установка) рассматриваются как отражение в сознании человека ценностей, которые определяются им как стратегически важные цели и общие мировоззренческие ориентиры. «Философская энциклопедия» определяет ценностные ориентации как важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и такими, которые отделяют значимое и важное для данного человека от незначительного. Ценностная ориентация объединяет все компоненты нравственного сознания, позволяя найти линии поведения той или иной личности, необходимую целеустремленность и последовательность. В то же время, ценностная ориентация, объединенная в единую мировоззренческую систему взглядов, проявляется как воплощение нравственной убежденности личности. Ценностные ориентации студентов рассматриваются как средства, с помощью которых дифференцируются объекты физической культуры по их значимости. В сфере физической культуры ценности по качественному критерию могут быть представлены как: материальные (условия занятий, качество спортивной экипировки, льготы со стороны общества), физические (здоровье, телосложение, двигательные умения и навыки, физические качества, физическая подготовленность), социально-психологические (отдых, развлечения, удовольствия, трудолюбие, навыки поведения в коллективе, долги, чести, совести, благородства, средства воспитания и социализации, победы, традиции), психологические (эмоциональные переживания, черты характера, свойства и качества личности, творческие задатки), культурные (познание, самоутверждение, чувство собственного достоинства, эстетические и моральные качества, общение, авторитет).

В.И. Ильинич считает, что характер направления деятельности напрямую зависит от того, какой личностный смысл имеет система тех или иных ценностей, которая определяет деятельное отношение индивида к тем объектам, ради которых эта деятельность осуществляется. Одни объекты могут



вызвать эмоциональную (чувственную), другие - познавательную, третьи - поведенческую активность. По его мнению в «структуре физкультурно-спортивной деятельности ценностные ориентации тесно связаны с эмоциональными, познавательными и волевыми ее сторонами, создают содержательное направление личности». Выбор ценностей для каждой личности индивидуален. Исследование показало, что ценностные ориентиры зависят от уровня образования, жизненного опыта, материального положения, финансового обеспечения, состояния здоровья, возраста. Н.А. Журавлева подчеркивает, что благодаря высокому уровню конкуренции в современном спорте направленность спортсменов на достижение высокого спортивного результата четко мотивирована и определяет его ценностную ориентацию. В то же время, мотивация и ценностные ориентиры могут меняться в зависимости от ситуации и зависят от ситуативных задач, роли, здоровья, направленности деятельности. Важно научиться ориентироваться в ценностях, которые со временем становятся структурным элементом личности, «закрепляется жизненным опытом, совокупностью переживаний выраженной направленностью». Ценностные ориентации личности определяют ее моральные направления: укрепление здоровья, постоянное хорошее настроение, отсутствие болезней, укрепление дружеских связей, умение строить межличностные отношения.

Целесообразно заметить, что по мнению респондентов, значительная теоретическая учебная нагрузка не способствует регулярным занятиям спортом. Важно отметить, что подавляющее большинство студентов до поступления в университет посещали спортивные секции, учились в детско-юношеских спортивных школах (64,8%) и стремятся достичь успеха в спорте. Так, 27,2% из них ответили, что это им нужно для достижения высоких спортивных результатов, признания (6,7%), получение наград (10,8%), совершения путешествий в другие страны (60,8%), а также они положительно относятся к спорту высоких достижений (72,9%); 44,5% имеют целью сформировать красивую спортивную фигуру и хотят этого добиться без применения анаболических препаратов и диуретиков. Уместно отметить, что в последнее время значительная часть молодежи активно занимается в тренажерных залах с целью «накачки» мышц и определенный процент студентов стремятся направить свои усилия на достижение этой цели с помощью специальных добавок и стероидов. С 26 членов группы спортсменов, занимающихся силовым троеборьем и бодибилдингом, пятеро глубоко уверены, что достичь высокого результата возможно лишь употребляя специальное спортивное питание и разного рода добавки и склоняются к «химии». Андрогены (стероидные гормоны, вырабатываемые половыми железами и корой надпочечников человека) выпускаются в виде инъекций, капсул, таблеток и капель, поэтому доступны для приобретения. Разъяснения студентам о вреде употребления этих препаратов, к сожалению, нейтрализуются агрессивной рекламой допингов в Интернете, советами отдельных тренеров, друзей. За относительную небольшую цену можно приобрести какие угодно препараты. Употребление андриола, андроксона,





дигидротестостерона, сустанона, оретона и др. приводит к физической и психологической зависимости, от которой очень сложно избавиться. Опрос студентов о вреде допингов показал, что 0,5% из них пренебрегают опасностью ради красивого телосложения. Часть из них (3%) хотят перейти в профессиональный спорт и продолжить спортивную карьеру как спортсмены-профессионалы. Собеседование с этими студентами показало, что они вообще имеют смутное представление о профессиональном спорте.

Значительная часть первокурсников с целью адаптации и ускорению социализации в новых, ранее неизвестных условиях, начинает посещать спортивный и тренажерный залы с целью завести новые знакомства, подружиться с другими ребятами, получить полезную информацию и тому подобное. В то же время исследование показало, что 24,5% студентов любят заниматься физическими упражнениями в одиночестве, 33,7% только в паре с другом или подругой, 14,8% с представителем противоположного пола, и, только, 29,7% в группе.

На вопрос «каким видом спорта Вы хотели бы заниматься» ответы были самые разнообразные и охватывали большинство спортивных дисциплин, даже включая конный спорт, бейсбол, фигурное катание на коньках, спортивные танцы на льду. То есть, диапазон желаний по видам спорта у студентов чрезвычайно высок. К большому сожалению, полностью удовлетворить эти желания студентов нет возможности.

#### **5.4. Отношение студентов высшего учебного заведения к здоровому образу жизни.**

Общеизвестно, что физическое воспитание и спорт положительно влияют на здоровье человека. Здоровье - нормальное психосоматическое состояние человека, которое отражает его полное физическое, психическое и социальное благополучие, обеспечивают полноценное выполнение трудовых, социальных и биологических функций, а также состояние живого организма, при котором все органы способны выполнять свои жизненные функции. Уместно согласиться с мнением В.Ю. Свиньякова и Р.Е. Петрова, в том, что здоровье является главной составляющей для эффективной самореализации личности в будущем, позволяет безболезненно приспособиться к учебному процессу, профессиональной деятельности, социально-политической жизни. К основным критериям здоровья относятся: жизнестойкость, адаптивность, активность биологических систем, способность к регенерации. Поэтому чрезвычайно важно научить молодого человека правильно организовывать свою жизнь средствами физического воспитания и спорта, соблюдать определенные нормы и правила поведения, которые укрепляют здоровье, предупреждают болезни, закаляют организм. С этой целью целесообразно активно использовать занятия по физическому воспитанию, весь комплекс учебно-воспитательной работы, лечебно-профилактических мероприятий, воспитывая культуру поведения, проводя оздоровительные мероприятия и привлекать к этому важному делу родителей.

Согласно исследованию Н.А. Мелешковой «многие современные молодые





люди, которые учатся в высших учебных заведениях, являются сторонниками определенного образа жизни, в котором эталоном является сигареты, наркотики и алкоголь. Причем некоторые настоящей образ жизни ведут еще со школьной скамьи». К тому же, по мнению М. А. Беляевой на организм негативно влияет плохо организованный быт, неполноценное питание, регулярные перегрузки в связи с попытками совмещать учебу с работой, ночные формы досуга, алкоголь, курение, проституция, наркомания, венерические заболевания и тому подобное.

В.С. Платонова, исследуя проблему формирования мотивации здорового образа жизни студентов, пришла к выводу, что для современных студентов характерны: дополнительная занятость трудовой деятельностью и невысокий уровень добровольной физкультурно-оздоровительной активности, а «распространенность вредных привычек приводит к снижению уровня ответственности студентов за сохранение собственного здоровья и формирования навыков здорового образа жизни».

Таким образом, можно сделать предварительный вывод, что студенты вуза требуют неотложной помощи в формировании знаний и навыков здорового образа жизни, преодоление вредных привычек, укрепления здоровья средствами физической культуры и спорта.

Результаты исследования показали, что значительной части студентов знакомый термин «здоровый образ жизни» и дали ему объяснение. Заметим, что подавляющее большинство студентов положительно относятся к физическому воспитанию и считают, что спорт формирует навыки здорового образа жизни и укрепляет здоровье. В то же время определенная часть молодых людей не считают физические упражнения полезными для здоровья. Поэтому они отдают предпочтение разного рода интеллектуальным видам спорта - шахматы, шашки, киберспорт. Безусловно, все виды спорта заслуживают уважения, но отсутствие достаточного движения, физических упражнений, умеренной физической нагрузки порождают гиподинамию и малоподвижность, что приводит к ухудшению здоровья. Так в специальной медицинской группе университета учатся 126 студентов (5% от их общего количества). Кроме того 25,5% студентов основной группы регулярно предоставляют медицинские справки в случае их отсутствия на занятиях по физическому воспитанию, что является тревожным сигналом. Большинство респондентов уверены в том, что соблюдение правил здорового образа жизни должно быть нормой для каждого человека. Такого мнения придерживаются 80% студентов университета (51% парни и 49% девушки). К здоровому образу жизни молодые люди включили отсутствие болезней (17%), отказ от курения (41%), алкоголя (40%), наркотиков (42%). По их мнению важно заниматься физической культурой и спортом (70%), закалять организм (32%) и как можно чаще проводить время на природе (25%). Но 34% студентов крайне редко покидают город для загородного отдыха, а 4,5% вообще никогда не были на отдыхе за пределами города. Лишь 13% выезжают на природу один раз в месяц, что недостаточно.

Общеизвестно, что вредные привычки человека крайне негативно влияют на состояние его здоровья. Статистические сведения подаются следующую



картину: на планете больше 1,3 млрд. человек курят; больше 1 млн. человек ежегодно умирают от болезней, спровоцированных курением; каждые 6 секунд на планете умирает 1 курильщик от никотинового отравления. В рейтинге стран с количеством курильщиков Украина занимает «почетное» шестое место после Сербии, Болгарии, Греции, России, Молдовы. За один год в нашей стране выжигается более 2400 штук сигарет на одного человека. Наблюдение показало, что среди студенческой молодежи имеют место курение (20%), незначительное употребление энергетических и алкогольных напитков. Поэтому в анкете был поставлен целый ряд вопросов направленных на выявление отношения студентов к этим негативным явлениям и каким образом они стали зависимыми от этих пагубных привычек, которые негативно влияют на здоровье молодого человека. Указанные студентами причины, почему они начали курить, были разнообразны: «за компанию» начали курить 4%, захотели расслабиться после психологической, интеллектуальной и физической усталости 3%, а 2,6% почувствовали непреодолимое влечение к сигарете. Непонятным является тот факт, что 82% студентов, в том числе и табакозависимых, знают о вреде курения, но продолжают курить и лишь 7% планируют избавиться от этой пагубной привычки в ближайшее время. Но были и такие ответы - курил и буду курить (1,5%). В общем курят почти 20% юношей и 7% девушек, что вызывает неподдельную тревогу.

На вопрос «как Вы относитесь к употреблению алкогольных напитков?» 75% студентов отметили вредное воздействие алкоголя на человека, в том числе водки (73%), вина (25%), пива (62%). В то же время обеспокоенность вызывают целый ряд ответов, которые положительно характеризуют употребление водки на организм человека (3,5%), вина (50%), пива (16%) от общего количества респондентов. Исследование также выявило в каком возрасте ребята впервые попытались выпить водочные напитки. Основная масса опрошенных впервые «смаковали» пиво, вино и водку в возрасте от 10 до 14 лет и только 10% во время учебы в университете, то есть от 17 до 20 лет. Но некоторые ответы поразили. Так, трое опрошенных это сделали в возрасте от трех до семи лет. На вопрос «какое у Вас было первое ощущение от употребления спиртных напитков?» 61% указали, что сразу неприятно обожгло во рту и в горле, а впоследствии они почувствовали тошноту, головокружение, головную боль, дискомфорт в желудке. И, как результат, от употребления алкоголя полностью отказались 32% опрошенных, 9% употребляют «от случая к случаю», а 56% крайне редко. Такая же примерно картина и с употреблением студентами энергетических напитков, составной частью которых является алкоголь. Употребляют их крайне редко 22%, «от случая к случаю» 5,3%, вообще не употребляют 34%. В общем энергетические напитки выступают своеобразной ступенькой привлечения молодежи к потреблению алкоголя. Поэтому отказ большей части студентов от алкогольных и энергетических напитков является положительным фактором.

Особенно интересовало отношение студентов к людям которые имеют страсть к табакокурению и к тем, кто иногда употребляет спиртные напитки. Поэтому вопрос был поставлен так: «будете ли Вы дружить с парнем или



девушкой которые имеют вредные привычки?». На вопрос «да» ответили 63% опрошенных, «нет» 30%, а 7% было все равно. Следовательно, наличие вредных привычек на взаимоотношения большинства молодых людей существенно не влияет. Лишь 16% не хотели бы, чтобы их друг или подруга курили, употребляли алкоголь (27%) и пиво (40%). Основная масса ребят негативно относится к тем девушкам, которые курят.

Опрос студентов, которые регулярно посещают спортивные секции, всесторонне повышают свое спортивное мастерство, участвуют в спортивных соревнованиях различного уровня, имеют спортивные разряды и звания показало, что физическое воспитание и спорт положительно влияют на формирование у них навыков здорового образа жизни. Большинство ребят указали, что благодаря физической культуре они больше стали беспокоиться о собственном здоровье и считают, что курение (60%), алкоголь (73%), наркотики (82%) не совместимы со спортом. Целый ряд студентов (83%), после того как начали регулярно заниматься физкультурой в спортивных секциях университета, полностью отказались от привычек которые вредят здоровью, что стало результатом улучшения личных показателей в спорте, а также они проявляют себя как активные сторонники и пропагандисты здорового образа жизни. В последнее время несколько возрос интерес у юношей к занятиям игровыми видами спорта, у девушек к занятиям бадминтоном, настольным теннисом, дартсом. У студенток старших курсов особый интерес вызывает фитнес. Количество участников спортивной секции выросло почти на 25% по сравнению с прошлым годом.

### **Выводы.**

Итак, регулярные занятия физической культурой и спортом, участие в работе спортивных секций, соревновательных мероприятиях различного уровня формируют у студентов навыки здорового образа жизни, помогают адаптироваться к учёбе в университете, бороться с вредными привычками. Процесс формирования интереса к физическому воспитанию и спорту является длительным и многогранным и начинается еще в школьные годы. Физическое воспитание в системе обучения вузов направлено на формирование устойчивого интереса к занятиям физкультурой и спортом. Наличие мотивации укрепляет интерес к спорту. В то же время, значительное теоретическое нагрузки не позволяет студентам много времени заниматься физкультурой, на это есть объективные причины. Важная роль в формировании мотивационных аспектов, интереса к занятиям физической культурой и спортом принадлежит преподавателю физического воспитания, на которого государством возлагается ответственность за физическое развитие подрастающего поколения.



## ГЛАВА 6.

### СТАЛИЙ РОЗВИТОК І СИСТЕМА ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

#### **Вступ**

На сучасному етапі цивілізаційного розвитку людство знаходиться в умовах існування швидкозмінної та непередбачуваної глобальної соціальної системи. Моделі споживання, які визначаються сукупністю локальних факторів, наразі визначають менш помітні та відтерміновані економічні, технологічні, соціальні, політичні та екологічні чинники. Багато в чому відтерміновані наслідки діяльності людини можна приписати також технологічному прогресові, який уможливив швидку переробку ресурсів, передачу енергії та інформації.

У розвинених країнах зростаючий рівень забезпеченості і зростаючі вимоги до особистого комфорту призвели до формування неефективних моделей споживання, що спричиняє виснаження світових природних ресурсів і якості природного та соціального середовища. Громадяни менш розвинених країн часто страждають від такої експлуатації природних багатств іншими країнами. Зазначені тенденції спонукали виникнення інтенсивних міжнародних обговорень щодо питань соціальної справедливості, та були потужним стимулом для проведення наукових досліджень щодо вирішення новітніх проблем. В результаті, світове співтовариство прийшло до висновку, що сталий розвиток може бути досягнутий лише тоді, коли всі споживачі матимуть можливість сприяти збереженню, мінімізації збитків і максимізації користі від використання природних ресурсів. Ґрунтуючись на такому підході, державна політика багатьох країнах почала спрямовуватися не стільки на те, щоб стимулювати виробників удосконалювати способи виробництва, пакування та розповсюдження товарів, скільки на забезпечення змін у споживачькій поведінці, зокрема, моделей споживання та поводження із відходами. Проте, наразі немає жодних доказів суттєвого прогресу в досягненні сталості у глобальному масштабі. Пояснення відсутності успіху є складним, і висновок може виявитися зовсім непередбачуваним.

Отже, дослідимо перешкоди на шляху становлення принципів сталого розвитку у споживчій сфері, і визначимо ключові елементи впровадження в сучасну суспільну систему потенційно ефективних принципів сталого розвитку, які матимуть довготривалий ефект завдяки інноваційним змінам в системі вищої технічної освіти.

#### **6.1. Перешкоди на шляху досягнення сталості**

##### **6.1.1. Складність системи.**

Проблема сталого розвитку суспільства є складною. В основі цієї складності лежить відсутність розуміння концепції сталості як основи для подальшого розвитку людства. У 1987 році Всесвітня комісія з навколишнього середовища та розвитку визначила сталий розвиток як "розвиток, який відповідає потребам сучасності, при цьому не зазіхаючи на здатність майбутніх поколінь задовольняти власні потреби" [1]. Таким чином, були визначені





фактори, які по суті є значно ширшими за ті, що стосуються стану природного середовища, що є традиційно основною темою під час обговорення проблем сталого розвитку. Висновок, затверджений на Саміті Землі в Ріо-де-Жанейро в 1992 році був формальним визнанням суттєвого взаємозв'язку між екологією та економікою у системах сталого розвитку, що отримало своє відображення у 27 принципах, розроблених на Саміті [2].

### **6.1.2. Обмеженість технологічних рішень.**

За останні кілька десятиліть дослідження проблем сталого розвитку продовжували зосереджуватися на вивченні екологічних змін. Зокрема, багато досліджень були спрямовані на кількісне оцінювання кліматичних змін, з наданням особливої уваги оцінюванню причин і наслідків глобального потепління та викидів парникових газів. Це призвело до появи Кіотського договору, який був підписаний більшістю країн світу. Іншою важливою сферою дослідження є розробка та застосування технологій з метою значного скорочення споживання енергії [3]. Такі технології призначені для зменшення споживання ресурсів і забруднення навколишнього середовища, а також для підтримки високого рівня життя. Використання цих нових технологій може бути стимульоване економічними чинниками, такими як економія коштів завдяки підвищенню ефективності використання палива або державне регулювання із застосуванням штрафних санкцій за недотримання стандартів, наприклад, у проектах будівництва.

Проблема виправлення ситуації за допомогою технологій полягає у тому, що є багато сфер, у яких ці технології є недостатньо розробленими, щоб відновити нестабільні темпи споживання ресурсів або зменшити рівень забруднення. Це пояснює, чому багато хто вважає, що міжнародні зусилля занадто сконцентровані на застосуванні нових "чистих" технологій. Важливим фактором є також те, що у процесі досягнення та становлення принципів сталості значну роль відіграє наявність стабільних соціальних структур, для яких навряд чи можуть бути запропоновані технологічні рішення. Отже, впровадження більш ефективних і чистих технологій виробництва є лише одним із аспектів вирішення проблем, пов'язаних зі сталим розвитком.

### **6.1.3. Обмеженість традиційних управлінських підходів.**

Система управління також має багато обмежень. Хоча такі організації, як Світова організація торгівлі, відіграють важливу роль у регулюванні міжнародної торгівлі та дотриманні принципів захисту навколишнього середовища усіх країн, в багатьох країнах усе ще лишаються сильні регіональні, національні або глобальні регулятори, які необхідні для контролювання використання та виробництва певних товарів чи надання послуг. Таке управління може розглядатися як введення непотрібних витрат, які не можуть бути справедливо поділені між окремими громадянами, громадою чи секторами економіки.





#### **6.1.4. Обмеженість традиційних економічних підходів.**

Згідно з загальноприйнятими економічними канонами, споживачами є особи, які готові платити гроші за товари та послуги, які необхідні їм для задоволення власних потреб. Тим не менше, обіг грошових коштів не є важливим для моніторингу сталості систем, оскільки він не відповідає екологічному потоковому ресурсів і енергії, що є односпрямованим і в основному незворотним [4]. Якщо люди не бачать себе частиною великої групи, що розподіляє ресурси, то ціна залишатиметься домінуючим визначальним чинником вибору, а не причиною перейматися проблемами довгострокового впливу на соціальні системи або навколишнє середовище. З точки зору розвитку економіки, короткострокова економічна прибутковість або "успішність" деяких продуктів і послуг на ринку можуть навіть перешкоджати інвестиціям у розробку більш сталих альтернатив.

#### **6.1.5. Обмеженість споживацького підходу.**

Виснаження природних ресурсів спричинене "безтурботною особистісною поведінкою домогосподарств" [5, с. 4]. Цей напрямок є альтернативним аспектом впровадження стратегій забезпечення сталого розвитку. Багатофункціональна роль домашнього господарства означає, що зміна поведінки людей потенційно може призвести до ефективного управління природними ресурсами. Споживчо-орієнтований підхід досягнення сталості розрахований на те, що люди прийматимуть обґрунтовані та відповідальні рішення. Сучасним споживачам буде потрібно регулярно обирати товар, наприклад, відповідно до біологічної безпечності упаковки, чи безпечності для здоров'я у випадку регулярного споживання. Цей підхід передбачає формування певного рівня компетенції у споживачів, а також наявності мотивації робити сталий вибір. Наприклад, споживачі можуть не бажати переходити до більш сталого споживання, оскільки вони вважають, що їхній індивідуальний вибір не матиме суттєвого впливу, особливо в довгостроковій перспективі. Введення заходів, які передбачають відповідальність особи за прийняття важливих рішень навряд чи призведе до значних змін, які необхідні для досягнення сталості.

Більш важливим є те, що підхід, який ґрунтується на принципах впливу домогосподарств на забезпечення сталості, передбачає, що споживачі повинні мати доступ до релевантної та надійної наукової інформації, інтерпретованої таким чином, щоб вони могли застосовувати її у повсякденних ситуаціях.

#### **6.2. Брак інформації, необхідної для прийняття правильних рішень.**

Рішення можуть бути повністю обґрунтованими, коли споживачі усвідомлюють, яка кількість ресурсів і енергії необхідна для виробництва та постачання певного товару чи послуги. Часто достовірна інформація є недоступною для споживачів. Наприклад, для прийняття обґрунтованих рішень стосовно продуктів харчування, потрібно знати деякі аспекти, пов'язані з використанням земельних, водних, енергетичних ресурсів, робочої сили тощо, які використовуються для виробництва. Продовольчі товари мають дедалі



складніший склад, а інгредієнти отримують загальні назви, для того, щоб стати більш анонімними, а їхнє виробництво більш незрозумілим пересічному споживачеві [6, с. 209]. Споживачі не знають виробників або не розуміють процес обробки, або не знають назв інгредієнтів, що входять до складу продуктів, які вони купують. Тим не менше, ця інформація є необхідною для того, щоб споживачі могли впливати на рівень споживання ресурсів.

Виробництво продуктів, які мають підвищений ризик для здоров'я у разі їхнього регулярного споживання, також є фактором несталості. Скоординована кампанія з відхилення такої продукції споживачами може бути потужним засобом впливу на економічні та політичні процеси, оскільки споживачі забезпечують економічний попит на продукти харчування і тому мають великий колективний контроль над харчовою системою [7, с. 242]. Є кілька доказів, які підтверджують це твердження. Бойкотування генетично модифікованих продуктів або підтримка виробництва органічних продуктів є прикладами того, як споживачі вплинули на власне продовольче забезпечення. Однак, ці приклади є, скоріше, винятками, і не відображають загальні тенденції. Важко уявити собі, як створити можливості для демократичної участі споживачів у рішеннях, які приймаються величезними багатонаціональними компаніями, що виробляють більшість продуктів харчування.

Проблема надання інформації споживачам також є очевидною. Система маркування продуктів була розроблена з метою кращого інформування споживачів і захисту їхніх особистих ресурсів. Щодо більшості країн світу, можна стверджувати, що закони про маркування харчових продуктів, які діють у цих країнах, відображають відповідальне ставлення урядів, а дотримання цих законів свідчить про рівень відповідальності та сумлінності виробників продуктів харчування. Однак, багато споживачів, насправді, не в повній мірі розуміють більшість написів і маркувань на етикетках.

### **6.3. Недостатня надійність інформації, необхідної для прийняття рішень.**

Наукові факти вважаються надійним підґрунтям для прийняття споживацьких рішень, однак достовірність цих фактів безпосередньо залежить від процесів збору та інтерпретації даних, а також від умов проведення досліджень і очікувань дослідників. Від отримання нових наукових знань залежать професійні успіхи та досягнення окремих людей, відповідно, емпірична наука не є абсолютно достовірною та ціннісною, адже вона цілком залежить від замовника програми досліджень. Такі інтереси ставлять під загрозу надійність інформації, яка необхідна споживачам для прийняття відповідальних рішень.

Процедури, через які наукові результати проходять перш, ніж доходять до громадськості, впливають на їхню надійність. Як правило, інформація про продукти та послуги, яка надходить через засоби масової інформації, залежить від інтересів замовників цієї інформації чи маркетингових груп. Ця фільтрація в жодному разі не призводить до систематичного та збалансованого подання всіх фактів, необхідних для прийняття обґрунтованих рішень. У багатьох випадках



споживачі отримують інформацію, яка була обрана зацікавленими сторонами для заохочення до споживання певного продукту, для поліпшення громадського іміджу компанії або, можливо, з політичних міркувань, а не для забезпечення збалансованого підходу до споживання.

Є багато прикладів, коли наукові факти були розвінчаними чи суттєво переглянутими після випадкових подій, подальших досліджень і навіть встановлення факту шахрайства. По суті, завжди існує брак надійності інформації, необхідної для прийняття рішень споживачами.

#### **6.4. Неправильна обробка отриманої інформації.**

Щоб стверджувати, що рішення було прийняти обґрунтовано, необхідно враховувати когнітивні процеси, які відбуваються у мозку споживачів. Існують різні моделі обробки інформації, які пояснюють, як нова інформація отримується та систематизується людьми. По суті, інформація, отримана через органи чуття, надходить у сенсорну пам'ять. Система її обробки включає багато етапів, за допомогою яких інформація обробляється в короткостроковій пам'яті та кодується з метою підготовки до тривалого зберігання. Кодування залежить від сприйняття якості, вартості або надійності інформації та навіть сенсорних засобів, за допомогою яких вона сприймається. Чутливість людини, а також її освіта, досвід, цінності, ставлення та переконання можуть впливати на сприйняття. Це означає, що споживачі будуть вибірково реагувати на сегменти інформації в залежності від особистих можливостей, обставин та інтересів або навіть середовища, через яке отримується інформація.

Можливість когнітивної обробки деяких вхідних даних є обмеженою, і, відповідно, рішення приймаються інтуїтивно. Інша отримана інформація може зберігатися в довгостроковій пам'яті, і використовуватися людиною з метою оцінювання певних параметрів для прийняття рішень. Стадія індивідуального когнітивного розвитку є важливою змінною, яка визначає швидкість обробки, кількість інформаційних бітів, оброблених за одиницю часу, збереження інформації та обсяг пам'яті. Відповідно, ці обставини засвідчують складність і пояснюють непередбачуваність та унікальність процесу прийняття рішень.

Враховуючи когнітивні зусилля, які необхідні для пошуку відповідної збереженої інформації та оцінки відносної важливості кожного біта інформації у власній величезній базі даних, зрозуміло, що люди часто спрощують цей процес, обираючи певні стратегії прийняття рішень [8]. Часто вибір продуктів харчування у супермаркеті є складним завданням, якщо перебирати усі варіанти з метою прийняття рішення щодо кожного продукту. Вибір продуктів за брендами є прикладом стратегії, яка може спростити цей процес. Вибір – це баланс між когнітивними зусиллями, які люди готові зробити, і їхніми уявленнями про наслідки прийняття неправильного рішення. Ця стратегія прийняття рішень не обов'язково призведе до вибору, який сприятиме глобальній сталості.

Вплив ситуаційних факторів на процес прийняття рішень часто є вирішальним, причому інформаційне середовище є домінуючим чинником у ньому. В культурі, яка базується на споживанні, вплив ситуаційних факторів є всепроникним, тому інформаційні сегменти конкурують за увагу споживачів.



Споживачі можуть отримувати величезну кількість повідомлень за допомогою різноманітних засобів передачі інформації в будь-який час, що потенційно перевантажує систему обробки інформації людиною. Таким чином, навіть якщо інформація є надійною та доступною, індивідуальна система обробки інформації може обмежити спроможність окремих споживачів приймати складні рішення, які необхідні для забезпечення сталості.

Отже, складність, відсутність доступності або ненадійність інформації, доступної для прийняття рішень, і обмеженість людських можливостей для ефективного використання інформації, сприяють невідповідності особистісного споживчо-орієнтованого підходу принципам забезпечення сталості.

#### **6.4.1. Вища освіта як ресурс для сталого розвитку.**

Підхід, що ґрунтується на споживацькій активності, залежить від людей, які мають мотивацію, компетенцію та доступ до інформації, що дозволяє їм робити вибір, який не погіршує та не зменшує ресурси в фізичній, культурній та соціальній сферах. Він також спирається на доступність сталого вибору. Визнаючи перешкоди на шляху до здійснення сталого вибору, з якими зіштовхуються споживачі, варто зосередити увагу на підготовці фахівців, які управляють ресурсами, навчають громадськість або розробляють варіанти, з яких потім робитиметься вибір. Справді, система вищої освіти несе значну відповідальність за сталість завдяки своєму впливу на суспільство. Цей факт є вагомим обґрунтуванням для інвестування в цей соціальний інститут як засіб здійснення змін.

Конференція з питань сталого розвитку в Празі у 2003 році визнала нездатність системи вищої освіти готувати фахівців, які мають навички, мотивацію та знання для вирішення проблем забезпечення сталого розвитку. Зокрема, визнання того, що більшість світових лідерів мають вищу освіту, є доказом того, що освіта, яка наділена повноваженнями, не сприяє прагненням або не займається розвитком можливостей, необхідних для сталого розвитку.

Система вищої освіти є комплексною системою, в якій беруть участь студенти, науковці та адміністрація, а також їхнє ставлення, навички, досвід та знання, а також програми навчання, які перетворюють студентів на фахівців, що в подальшому беруть на себе суспільну відповідальність. Таким чином, навчальні програми повинні безпосередньо виходити з потреб суспільства, яким служить вища освіта. Існує велика кількість проблем, з якими стикається вища освіта на шляху до реалізації свого потенціалу з метою сприяння сталості.

Основними завданнями вищої освіти на шляху до впровадження та ствердження принципів сталості є:

- сприяння різноманітності. Вищі навчальні заклади акумулюють той сегмент населення, який має інтелектуальну здатність асимілювати багато аспектів концепції сталого розвитку. Студенти вищих навчальних закладів знаходяться на стадії формування, відповідно, їх можна заохотити експериментувати з ідеями, щоб знайти творчі вирішення проблем у обраній галузі.

- розуміння поняття сталості. Нерозуміння та амбівалентність щодо





терміну "сталість" поширюється і на систему вищої освіти. І далеко не завжди виникає можливість розтлумачити та оскаржити думку університетської спільноти про те, що екологічна наука є єдиною сферою для вивчення сталий розвиток. Відповідно, навіть ті навчальні програми, які мають екологічне спрямування, як правило, є монодисциплінарними, а не багатогалузевими чи міждисциплінарними.

- удосконалення навчальних програм. Важливо впроваджувати практичні аспекти в навчальні програми, що надасть змогу реально сформувати у майбутніх фахівців необхідні компетентності, здатність до критичного мислення та мотивацію до вирішення безлічі різноманітних проблем, пов'язаних з їхньою майбутньою професійною діяльністю. Процес навчання у вищій школі передбачає передачу знань, організованих відповідно до предметів і курсів. Оскільки сталість залежить від способів взаємодії природних і соціальних систем, дослідження в межах однієї дисципліни не можуть забезпечити можливості навчитися розробляти практичні та ефективні способи подолання перешкод у досягненні сталості. Навіть якщо програма навчання включає предмети з різних дисциплін, проблема інтеграції отриманих знань студентами є значною. Вирішення цієї проблеми вимагає повного перегляду політики та практики в системі вищої освіти.

#### ***6.4.2. Вища технічна освіта і сталий розвиток.***

Вже багато років сталий розвиток і сталість відіграють важливу роль у формуванні основ і визначенні перспектив розвитку сучасної вищої технічної освіти. Наразі створено і активно функціонують організації та об'єднання різних рівнів, починаючи від глобальних – світових і закінчуючи місцевими, які у своїй діяльності приділяють значну увагу, зокрема, проблемі формування відповідного світогляду та впровадженню основ сталого розвитку у вищу технічну освіту.

Найпотужнішими міжнародними організаціями світового рівня, які працюють в цьому напрямі є Всесвітня федерація інженерних організацій (World Federation of Engineering Organization (WFEO)) та Організація Об'єднаних націй. Так, у 2015 році під егідою Всесвітньої федерації інженерних організацій було проведено Всесвітній конгрес з інженерної освіти, який мав назву «Інженерна освіта для сталого розвитку» [9]. Основними темами, які обговорювалися на Конгресі були:

- інженерна освіта і база знань, необхідних для забезпечення сталого розвитку;
- освіта для інженерної сталості, з особливим наголосом на соціально-економічних і екологічних аспектах;
- екологічна, енергетична та соціальна інженерна сталість;
- розвиток кібер-структур і дослідницького інструментарію, необхідних для забезпечення сталості інженерної діяльності;
- вплив акредитацій на інженерну освіту в інтересах сталого розвитку;
- позапрограмна діяльність для навчання основам сталого розвитку;
- ефективні стратегії для залучення студентів до вивчення основ сталості





інженерної діяльності;

- перешкоди, труднощі та заохочення університетів до діяльності, спрямованої на впровадження принципів сталого розвитку;
- досвід та уроки, отримані в процесі впровадження основ сталого розвитку в діяльність вищих технічних навчальних закладів;
- принципи та стандарти сталого розвитку у вищій технічній освіті;
- сталий розвиток і промисловість: перешкоди, проблеми, позитивний досвід;
- навчальний план підготовки технічних фахівців і сталий розвиток (методологія, програми, етика, впровадження...) тощо [9].

У 2015 році GSDR спеціально зазначила, що: "Багато питань дослідження з проблем сталого розвитку потребують також інтеграції гуманітарних та інженерних наук з їх різними методами та традиціями".

Сталість і сталий розвиток є лейтмотивом доповіді ЮНЕСКО «Про інженерію» (2010 р.). Очікування щодо компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей в питання сталості висловлені у Вашингтонському акті.

Згідно з сучасними вимогами до інженерів, змінюються й вимоги до підготовки технічних фахівців у вищих навчальних закладах, де особлива увага повинна приділятися актуальним освітнім аспектам і формуванню таких компетенцій, як:

- здатність застосовувати принципи соціальної відповідальності у професійній діяльності;
- усвідомлений вибір траєкторії професійного розвитку;
- розуміння функцій обраної професійної діяльності в межах стратегії сталого розвитку суспільства;
- здатність розуміти і прогнозувати соціальні, екологічні, економічні та духовно-культурні аспекти власної діяльності;
- здатність до мобільності, адаптації та міжособистісної комунікації з представниками різних культур.

Відповідно, метою удосконалення сучасної вищої технічної освіти є інтеграція соціальних компетенцій, які формуються в процесі підготовки фахівців технічних спеціальностей у блок професійних компетенцій, які дозволяють майбутньому інженерові ідентифікувати, формулювати та вирішувати технічні проблеми з урахуванням соціального, етичного, екологічного, економічного, управлінського та комерційного контекстів. Відповідно до цієї мети можна сформулювати й задачі модернізації сучасної вищої технічної освіти з метою впровадження принципів сталого розвитку:

- формувати у майбутніх інженерів, здатність приймати технічні рішення дотримуючись принципів соціальної відповідальності, усвідомлювати соціальні проблеми та виклики, на вирішення яких спрямована професійна діяльність, доти здатним до відповідального прийняття рішень, уміти працювати в різних за своєю структурою і складом командах;
- адаптувати дисципліни, які викладаються у вищих технічних навчальних закладах, до відповідності принципам сталого розвитку, враховуючи специфіку



напрямів підготовки та спеціальностей майбутніх фахівців;

- впровадити сучасні інтерактивні, проектно-організаційні, проблемно-орієнтовані освітні технології в навчальний процес вищих технічних навчальних закладів.

До основних принципів модернізації вищої технічної освіти з метою впровадження принципів сталого розвитку належать:

- формування в процесі підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей компетенцій, необхідних для успішної діяльності, зокрема, формування компетенцій інженера-підприємця, інженера-виробника та інженера-дослідника. Розвиток і формування компетентностей, необхідних для реалізації майбутнього фахівця з відповідними якостями в процесі навчання за допомогою сучасних освітніх технологій;

- формування у майбутніх технічних фахівців компетенції, яка дозволить його ідентифікувати, формулювати і вирішувати технічні проблеми з урахуванням соціального, екологічного, економічного, етичного, управлінського та комерційного контекстів;

- формування толерантної, соціально-відповідальної, соціально-активної особистості майбутнього фахівця;

- організація освітнього процесу на основі принципів міждисциплінарності – впровадження міждисциплінарних проектів, які дозволять актуалізувати необхідні компетенції;

- організація освітнього процесу на основі принципу гуманістичності, тобто здатності розробляти проекти та враховувати потреби суспільства під час професійної діяльності.

Для досягнення поставленої мети необхідно застосовувати такі освітні технології у навчальному процесі:

- проблемно-орієнтоване навчання, яке спрямоване на активізацію потенціалу студентів за допомогою зміни форми набуття знань з пасивної (прослуховування лекцій) на активну (самостійне здобування знань). За такої форми навчання студентам надається на розгляд певна актуальна проблема або задача з реального оточення, яку необхідно вирішити в умовах невизначеного середовища. Основним принципом цієї освітньої технології є вибір найактуальніших і досі невирішених проблем, які студенти повинні вирішити самостійно та обґрунтувати своє рішення, базуючись на наявних фактах, інформації та знаннях;

- проектне навчання яке базується на трьох основних складових: когнітивне навчання, командне навчання і зміст. Когнітивне навчання передбачає сфокусованість навчання на певній проблемі, вирішення якої буде втілене у проект. Командне навчання передбачає роботу в команді під час розробки проекту. Зміст проектного навчання передбачає застосування міждисциплінарного підходу, що протирічить традиційному розумінню та вивченню проблем у межах однієї дисципліни.

## **Висновки**

Підходи до сталості, які спиралися лише на зміну споживчої поведінки, не



були успішними, оскільки окремі особи не мають доступу до надійної та зрозумілій науковій інформації, а також не мають навичок або ресурсів для застосування інформації в повсякденному процесі прийняття рішень. Часто інформація ненадійна через різні інтереси, що сприяють її формуванню та інтерпретації, а також через вплив широкого кола джерел, через які вона поширюється. Обмеження можливостей людини обробляти величезну кількість інформації додають проблему надання корисної та збалансованої інформації в загальнодоступному вигляді.

Традиційна освіта не забезпечила підготовку випускників до вирішення нових та складних світових проблем, що виникають на сучасному етапі розвитку людства. Ці проблеми є багатогранними і не можуть бути вирішені спеціальним застосуванням традиційної наукової, економічної та соціальної теорії. Вища освіта має розвивати спроможність випускників визначати пріоритетні заходи після збалансування всіх соціальних, екологічних та економічних витрат та доходів. Таким чином, навчальні програми повинні передбачати включення досвід, що призводить до кращої поінформованості про соціальні та моральні обов'язки громадян.

Актуальність проблеми впровадження принципів сталого розвитку у вищу технічну освіту визначається наявною економічною реальністю, яка вимагає від сучасного інженера широкого спектру сформованих компетенцій, які набагато перевищують суто технічну складову професійної освіти. Будь-яка продукція, яка створюється інженером, потребує не лише розробки, впровадження та виробництва, але й визначення потенційного споживача, супроводження та утилізацію створеного продукту, оцінки потенційного впливу на суспільство.



## ГЛАВА 7.

# ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК ЗАСІБ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

### Вступ

Важливою умовою осучаснення вищої технічної освіти є забезпечення якісної підготовки інженерно-педагогічних кадрів, яка базуватиметься на єдності законів розвитку відповідної виробничої галузі та педагогічної науки, глибокої інтеграції технічного та гуманітарного знання, формуванні компетентної особистості науково-педагогічного працівника технічного ВНЗ.

На жаль, сьогодні психолого-педагогічна підготовка фахівців, що працюють у вищій технічній школі, є необов'язковою, що, на нашу думку, є вагомим недоліком сучасного стану кадрового забезпечення вищих непедагогічних навчальних закладів.

### 7.1. Гуманістичний потенціал педагогічної діяльності

Спираючись на дослідження С.Л. Рубінштейна, можна виділити окремі аспекти, що мають принципове значення для обґрунтування теоретичних основ інженерно-педагогічної освіти – психолого-педагогічна та методична підготовка науково-педагогічних кадрів на основі положень системно-синергетичного, діяльнісного, особистісного, конструктивістського та інтегративного підходів; ідей розвивального навчання, поетапного виконання розумових і практичних дій, педагогічної теорії розвитку творчої особистості під час навчально-пізнавальної діяльності; принципів педагогіки та законів виробничого процесу [2].

Як зазначає І.Степаненко, на думку експертів Всесвітнього економічного форуму, найбільш затребуваними у найближчому майбутньому будуть філософи і гуманітарії, оскільки саме для них найбільш притаманні такі soft skills як складне і критичне мислення, креативність – компетентності, що займають трійку лідерських позицій у топ-10 навичок, що будуть потрібні у 2020 році.

Вітчизняні «борці» із філософією в освітніх програмах розглядають її як щось зайве, як пережиток минулого, коли вона була опорою радянської ідеології, вважають, що вона нічого позитивного не може дати сучасній вищій освіті, причому виходячи переважно із власного негативного досвіду вивчення філософії. Але філософія має ще одну потенцію та інтенцію – оволодіння мистецтвом жити в античному сенсі «technique to be», де мистецтво постає, як майстерність, кваліфікація, вміння, вправність тощо, а буття у сенсі принципу буття Фромма, як продуктивно-творче розгортання і самоздійснення індивідуального життя [8]. Цю думку І.Степаненко про філософію як університетську дисципліну можна повністю співвіднести зі ставленням, яке сьогодні, на жаль, превалює у вищій технічній освіті до педагогіки – години з педагогіки і психології, які формують загальнолюдські компетенції як складову інтегрованої характеристики сучасного фахівця на освітньому рівні «бакалавр» скорочені повністю, а на освітньому рівні «магістр» зазнали



значних скорочень.

Але може проблема в тому, що, на думку, Світлани Силкіної, задекларовані новоевропейським гуманізмом цінності виявилися неспроможними протистояти глобальним викликам часу і забезпечити реалізацію гуманістичних ідеалів в життя? Головною вадою модерного проекту гуманізму виявився його абстрактний, декларативний характер, який не привів до втілення ідей гуманізму в соціальні практики, швидше сприяв породженню антигуманних проявів [6].

Щодо зарубіжного досвіду, то в університетах США вже кілька років існує програма підготовки майбутніх викладачів (Preparing Future Faculty), оскільки було визнано, що аспірантури і докторантури для роботи педагога в університеті недостатньо.

Програма підготовки професури – це рух, метою якого є зміна шляхів підготовки майбутніх викладачів університету. Програма дозволяє аспірантам, а також магістрам і докторантам можливість поспостерігати і спробувати себе в ролі професійних педагогів. У програму входять різні секції і семінари з підготовки курсів, педагогічним технікам, тематичні дослідження етичних проблем в академічній спільноті, практичне навчання використанню нових технологій, візити на території кампусів різних освітніх установ (інститутів вільних мистецтв, університетів, коледжів і т.д.) [1].

Гуманістичний потенціал педагогічної діяльності полягає також в тому, що вона створює можливості для розвитку і особистісного зростання самого педагога, задоволення його власних базових потреб, для формування стилів самопрезентації, адекватних соціальній ситуації та внутрішнім чинникам розвитку [3].

Як стверджують О.Б. Даутова та О.Н. Крилова, пріоритети, які виголошуються у різних країнах щодо провідних компетенцій викладачів, багато у чому співпадають.

Так, серед аспектів, які окреслила постійно діюча Конференція міністрів культури Німеччини, розглядаючи актуальні проблеми і перспективи підготовки викладачів в Європі, можна виділити такі, як:

1. Організація в рамках семінарських занять професійно відповідальної поведінки майбутніх викладачів. При цьому семінари повинні проводити викладачі, які володіють високим рівнем розвитку професійної автономії.

2. Інституційна координація процесу інтеграції викладача-початківця в сферу своєї професійної діяльності на основі, так званих, інститутів наставників.

3. Усвідомлення викладачами необхідності постійної самоосвіти і підвищення кваліфікації [1].

Особливо в ході Конференції були виділені три аспекти, які є ключовими в ході розвитку професійної компетенції викладача:

- 1) теоретичні знання;
- 2) ситуативне поведінка;
- 3) стиль професійної поведінки.

Так як викладачам доводиться постійно приймати компетентні рішення,





працюючи зі студентами різних вікових груп і здібностей, це передбачає володіння моделями ситуативного поведінки (поведінковими стратегіями), вміння виявляти педагогічну майстерність, співчуття, комунікабельність, емпатію, толерантність, відкритість та інші особистісні якості, складові стиль професійної поведінки викладача, на становлення якого впливає володіння метакогнітивними стратегіями [1].

Представлений аналіз вимог, висунутих до професійної підготовки викладачів вищої школи студентами, самими викладачами, представниками влади різних країн, показує, що усі виділяють такі, як особисту відповідальність, комунікацію, знання дисципліни, вміння організувати освітній процес, інтелект, професійні інтереси тощо [1].

Таким чином, досліджуючи сучасний гуманістичний дискурс, який, на думку С.Силкіної [6] становить собою складний, поліфонічний комплекс різноманітних, часто контраверсійних ідей, варто зосередитися на особистісному розвитку науково-педагогічного працівника як засобу гуманізації вищої технічної освіти.

## **7.2. Роль особистісного розвитку науково-педагогічного працівника.**

Згідно з С.Л. Рубінштейном, особистість як ціле можна розглядати в єдності того, що хоче людина, що для нього є цінним, що він може. При цьому цілісність особистості і визначається, і скріплюється діяльністю. Але слід зауважити, що така єдність відбувається тільки в особистісно-значимій діяльності, якщо діяльність втрачає значимість для людини, відбувається не з'єднання всіх особистісних складових, а, навпаки, їх неузгодженість [4].

Б.Г. Ананьєв і його послідовники відзначали, що не тільки від розвитку тих чи інших особистісних якостей і здібностей людини залежить досягнення ним поставлених цілей, але це також залежить від того, наскільки ті чи інші якості можуть сприяти прояву творчої активності особистості [4].

Характеристики людини як індивіда, особистості, суб'єкта Б.Г. Ананьєв співвідносив з вимогами конкретної діяльності людини, а також з тими взаємовідносинами, які складаються у людини в процесі даної діяльності.

При цьому вектор розвитку і саморозвитку особистості нерозривно пов'язаний з оволодінням діяльністю, тому в рамках конкретної діяльності швидше будуть розвиватися ті якості, які необхідні для успішного здійснення діяльності [4].

Саморозвиток особистості має діяльний характер: поза її власною активною діяльністю, бажанням і власним зусиллям в роботі над собою її особистісне формування неможливе, внутрішніми стимулами розвитку особистості є її потреби, мотиви, інтереси та установки [9].

Говорячи про саморозвиток людини, автори вказують, що він завжди має два взаємопов'язані аспекти: звернений зовні і звернений усередину.

Поділяємо думку А. Деркача, який зазначає, що саморозвиток особистості – це «свідомий процес самовдосконалення з метою ефективної самореалізації на основі внутрішніх значущих прагнень і зовнішніх впливів» [9]. Розвиток особистості розглядався як дія зовнішніх сил, а й як результат діяльності самої



людини, яка, перетворюючи дійсність, є активним суб'єктом, творцем світу і самої себе тобто саморозвиток [9].

Перший аспект пов'язаний з діяльністю і прагненням до її поліпшення. Чітке уявлення цілей і шляхів їх досягнення, внутрішня мотивація і усвідомлення того, що відбувається навколо, наявність волі, адекватна самооцінка і здатність до мобілізації і самоконтролю

Другий аспект означає безперервну активізацію роботи внутрішнього світу людини. А це означає, що у студентів повинна бути сформована потреба і здатність до рефлексії, аналізу і самоаналізу відбувається через систему критеріїв суспільного і особистої значущості. Професійний саморозвиток педагога є внутрішній процес, спрямований на досягнення професіоналізму, що являє собою якісні самозміни особистісно-професійної сфери та професійної діяльності [4].

Таким чином, можна зробити висновок, що процес саморозвитку в контексті класиків суб'єктно-діяльнісного і психолого-акмеологічного підходів має два аспекти розгляду. З одного боку, розвиток і саморозвиток особистості відбувається в процесі здійснення діяльності і пов'язані з прагненням до її вдосконалення, тобто саморозвиток відбувається в процесі становлення особистості суб'єктом діяльності, перш за все творчої діяльності, а з іншого, саморозвиток – це безперервний процес самопізнання особистості, розвитку її рефлексії [3].

Саморозвиток майбутнього вчителя – це процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку себе як педагога, який включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і професійних якостей, що забезпечують особистісне зростання та ефективність професійної діяльності [9].

Високі академічні та наукові досягнення студентів, що навчаються на магістерській програмі, доводять, що головним вектором сучасної освіти є теорія саморозвитку.

Основними джерелами формування компетенцій особистості є: соціум і біосфера, система освіти, сім'я, ЗМІ та інтернет, професійно-трудова діяльність, спілкування в колективі, самоосвіта, друзі, колеги, дозволя та ін. [4].

Особливої уваги заслуговує науковий підхід до особистості педагога, пропонований З.Н.Курлянд, яка, розкриваючи особливості його професійного саморозвитку, акцентує увагу на мотиваційному, емоційно-вольовому, особистісному та професійно-педагогічному компонентах. На думку вченого, мотиваційний компонент в процесі професійного саморозвитку педагога розкриває наявність мотивації на досягнення успіху, наявність упевненості в собі, задоволеність діяльністю; емоційний компонент розкриває відсутність емоційного напруження, страху перед аудиторією, уміння регулювати свої емоційні стани, наявність вольових якостей; особистісний компонент містить методологічну рефлексію, швидкість реакції на поведінку аудиторії, нормальну втомлюваність; а професійно-педагогічний компонент забезпечує вміння приймати педагогічно доцільне рішення у нестандартних ситуаціях, можливість застосування на практиці знань та вмінь педагога (професійних, психолого-



педагогічних, загальних), стійку потребу у самопізнанні, самореалізації та самопрезентації [3].

Професійний саморозвиток – це багатокомпонентний особистісно і професійно значущий процес, що сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності педагога, допомагає осмисленню власної самостійної діяльності, є засобом самовдосконалення і становлення професіонала [3].

Компетенції викладача відповідають чотирьом сферам викладацької діяльності (науково-дослідницька діяльність, викладацька діяльність, професійно-особистісне саморозвиток і соціально-професійні контакти і комунікація). Професійно-особистісний саморозвиток охоплює навчання впродовж життя, професійну мобільність та інноваційний пошук [1].

Сучасні вчені виділяють домінантні якості особистості викладача, відсутність яких тягне за собою неможливість ефективної та результативної педагогічної діяльності. Серед них можна виділити наступні: соціальна активність, цілеспрямованість, врівноваженість, здатність не губитися в екстремальних ситуаціях, чарівність, чесність, справедливість, сучасність, гуманність, ерудиція, педагогічний такт, толерантність, педагогічний оптимізм і ін.

Перелік домінантних якостей особистості викладача ліг в основу нашого дослідження, метою якого за допомогою опитування було визначити важливість запропонованих якостей за рангом. Опитування проводилося серед магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» та технічних спеціальностей.

За результатами дослідження можна стверджувати, що найважливішими якостями особистості педагога вищої школи для магістрів технічних спеціальностей є справедливість, чесність, сучасність, гуманність; для магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» – ерудиція, толерантність, педагогічний оптимізм, педагогічний такт. Таким чином, для магістрів технічних спеціальностей – потенційних викладачів технічного ВНЗ, більш важливими є загальнолюдські риси. Тоді як магістри з педагогічним досвідом більш цінують професійні якості. Це говорить про те, що недостатня кількість годин на педагогічні дисципліни та відсутність педагогічної практики несприятливо впливає на здібності до професійного саморозвитку магістрів технічних спеціальностей.

Адже із здібності до саморозвитку, яка містить самотутній професійний світогляд, пошук свого призначення і смислу життя, бачення перспектив і шляхів свого творчого зростання, здатність створювати щось нове, яскраве, оригінальне складається творча індивідуальність викладача технічного ВНЗ.

Під саморозвитком сучасного педагога вчені розуміють багатокомпонентний особистісно і професійно значущий процес, що сприяє формуванню індивідуального стилю його професійної діяльності, допомагає осмисленню власної самостійної діяльності, є засобом самовдосконалення і становлення професіонала[5].

Однією з умов розвитку особистості майбутнього викладача вищої технічної школи є прагнення до постійного особистісного самовдосконалення впродовж усієї педагогічної діяльності, готовності до постійної самоосвітньої



роботи та самовиховання.

Щодо технологій, спрямованих на забезпечення впровадження у практику освіти принципів та ідей гуманістичної педагогіки, а також охоплення максимальної кількості системних компонентів процесу навчання, С. Романов рекомендує природно-рефлексивну технологію саморозвитку людини [2].

Запозичення позитивного досвіду організації вищої освіти США також сприятиме її гуманізації та підвищенню її якості в Україні. Для вищої освіти США є характерною велика кількість навчальних планів і програм, які задовольняють будь-які потреби ринку освітніх послуг; особливістю також є елективність освіти – можливість студента обирати курси відповідно до освітніх потреб та фінансової спроможності [7].

Основними формами вдосконалення професійно-педагогічної підготовки викладача технічного університету є особистісно-орієнтовані: регулярні конференції для початківців викладачів вищих навчальних закладів, педагогічні майстерні, інститути наставництва, складання професійних досьє, робота над індивідуальними педагогічними проектами, індивідуальне консультування з педагогіки та психології вищої школи.

### **Висновки**

На основі представленого в роботі психолого-педагогічного аналізу передумов гуманізації вищої технічної освіти було визначено важливу роль особистісного розвитку науково-педагогічного працівника вищого технічного навчального закладу в цьому процесі, доведено необхідність наявності у викладачів вищого технічного навчального закладу педагогічної освіти та удосконалення процесу розвитку особистості науково-педагогічного працівника як засобу гуманізації технічної освіти.



## ГЛАВА 8.

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРИРОДНИЧИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

## Вступ

У дослідженні проаналізовано поняття інформаційного освітнього середовища різними науковцями; визначено його типологічні ознаки; сформульовано принципи створення інформаційних освітніх середовищ; виділено основні напрями та проблеми створення і розвитку єдиного інформаційного освітнього простору; виокремлено інформаційно-освітній портал як структурну програмно-телекомунікаційну основу інформаційного освітнього середовища; акцентовано увагу на особливості створення інформаційно-освітнього середовища на базі Сумського національного аграрного університету [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10].

*Ставлення проблеми.* Одним із завдань вищої освіти є досягнення рівня інформованості, формування інформаційного середовища, інформаційного діяльнісного простору, що забезпечують реалізацію освітніх програм, виховання інформаційної культури і функціональної грамотності і компетентності. Важливою і ефективною умовою прогресу будь-якого суспільства було і є створення і розширення єдиного інтерактивного інформаційного простору. Саме єдині інформаційні простори історично в значній мірі сприяли прискоренню розвитку всього людства в цілому, були вирішальним чинником вдосконалення цивілізації у всіх сферах (духовній, культурній, професійній і ін.). Обмін знаннями, об'єднання зусиль з подальшого пізнання природи, розвитку науки, техніки, культури – все це сприяє ефективному підвищенню матеріального рівня. Тому створення єдиного інтерактивного інформаційного простору можна вважати стратегічною метою впровадження сучасних і перспективних інформаційних технологій у всі сфери людської діяльності.

## 8.1. Аналіз загальних аспектів формування інформаційно-освітнього середовища в природничих університетах

*Аналіз сучасних досліджень.* Останнім часом збільшились дослідження, присвячені проблемам у галузі розробки і формування інформаційного освітнього середовища навчальних закладів. Проблематика освітнього простору активно розробляється як українськими, так і зарубіжними соціологами, а саме: І.М. Гавриленко, У. Еко, М. Кастельс, Д.Л. Константиновський, В.Я. Нечаєв, О.Л. Скідін, Ю.І. Яковенко та ін. Безпосередньо проблемами комп'ютеризації та інформатизації освіти займалися такі вчені, як: В.Ю. Биков, Р.С. Гуревич, Б.С. Гершунський, М.І. Жалдак, І.Г. Захарова, А.П. Ершов, А.А. Кузнецов, Е.К. Машбиць, С. Пейперт, І.В. Роберт та ряд інших учених.

Нині поняття інформаційного освітнього середовища (ІОС) визначається по-різному. Але багато вчених і практиків приходять до такої думки, що ІОС – це цілісна система, яка складається з сукупності підсистем, які функціонують і ведуть облік учасників освітнього процесу на основі сучасних інформаційно-





технічних і навчально-методичних засобів.

*Формулювання цілей.* У визначеннях ІОС є плутанина. Постає питання щодо аналізу основних типологічних ознак освітнього середовища, які в деякій мірі пояснюють визначення і дають змогу розробити основні принципи створення та функціонування ІОС природничого університету, виокремлення інформаційно-освітнього порталу як структурної програмно-телекомунікаційної основи інформаційного освітнього середовища.

*Основна частина.* Інформатизація та комп'ютеризація освіти дозволяє по-новому поглянути на навчальний процес і його організацію у природничому університеті. Традиційні форми та методи навчання в умовах інформатизації освіти потребують переосмислення. Потрібно звернути увагу на декілька ключових моментів, що визначаються специфікою організації навчального процесу в аграрному університеті [2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10]:

1. Необхідність вивчення об'єктів різноманітної природи (тварин, рослин, технічних засобів, економічних процесів, технологічних процесів переробки сільсько-господарської продукції). Це ускладнює розробку єдиного стандарту до проведення занять.

2. Навчальні плани підготовки студентів передбачають значну кількість часу на проходження виробничих практик, стажування на підприємствах в Україні і за кордоном. Необхідним є забезпечення постійного зв'язку і надання можливості навчання за індивідуальним графіком.

3. Підтримка програм академічної мобільності.

4. Необхідність організації курсів підвищення кваліфікації викладачів з метою освоєння ними з подальшим використанням в навчальному процесі новітніх інформаційних технологій.

Одним з напрямів вирішення означених проблем, як було зазначено, є створення єдиного інформаційно-навчального простору – керованої системи ефективного і комфортного надання інформаційних та комунікаційних послуг всім учасникам освітнього процесу.

До *типологічних ознак ІОС* можна віднести наступні [1]:

1. Освітнє середовище будь-якого рівня є складним складовим об'єктом системної природи.

2. Цілісність освітнього середовища є синонімами досягнення системного ефекту, під яким розуміється реалізація комплексної мети навчання і виховання на рівні безперервної освіти.

3. Освітнє середовище існує як певна соціальна спільність, що розвиває сукупність людських відносин в контексті широкої соціокультурної світоглядної адаптації людини до світу, і навпаки.

Щодо традиційного навчання, то по відношенню до нього інформаційне середовище, в цілому, може знаходитися в наступних відношеннях до освітнього процесу [3]:

- як підтримуюче освітній процес;
- нейтральне;
- розвиваюче.

У *першому випадку* інформація, що надходить з навколишнього



середовища, підтримує, розширює і поглиблює знання, що отримуються студентами у природничому університеті. Така ситуація можлива за централізованої інформаційної й освітньої політики.

У другому випадку інформаційне середовище є незалежним від традиційного освітнього процесу. Це означає, що інформація, циркулююча в середовищі, може як підтримувати, так і відкидати навчальну інформацію, але, виконується компенсуюча дія, яка не робить істотного впливу на навчальний процес. Це ідеалізована модель, яка справедлива тільки в початковому наближенні.

Третій випадок – пряме зіставлення освітнього процесу й інформаційного середовища, на жаль, найбільш поширена нині ситуація. Таке зіставлення в значній мірі зумовлене фундаментальною відмінністю між знаннями й інформацією.

Аналіз переваг і недоліків, існуючих інформаційних освітніх середовищ, сучасного стану інформаційних технологій і засобів телекомунікації, дозволяє сформулювати наступні *принципи*, на яких мають створюватися ІОС [3]:

- *Багатокомпонентність* (ІОС є багатокомпонентним середовищем, що включає навчально-методичні матеріали, наукоємне програмне забезпечення, тренінгові системи, системи контролю знань, технічні засоби, бази даних і інформаційно-довідкові системи, сховища інформації будь-якого вигляду, включаючи графіку, відео й ін., що взаємопов'язані між собою).

- *Інтегральність* (інформаційна компонента ІОС має включати всю необхідну сукупність базових знань у галузях науки і техніки з виходом на світові ресурси, які визначаються профілями підготовки фахівців, враховувати міждисциплінарні зв'язки, інформаційно-довідкову базу додаткових навчальних матеріалів, що деталізують і поглиблюють знання).

- *Розподіленість* (інформаційна компонента ІОС оптимальним чином розподілена по сховищах інформації (серверам) з урахуванням вимог і обмежень сучасних технічних засобів та економічної ефективності).

- *Адаптивність* (ІОС має не відштовхуватися існуючою системою освіти, не порушувати її структури і принципів побудови, давати можливість модифікувати інформаційне ядро ІОС, адекватно відображаючи потреби суспільства).

Сформульовані принципи побудови ІОС є необхідними для розгляду інформаційного освітнього середовища, з однієї сторони, як частини традиційної освітньої системи, а, з іншої – як самостійної системи, направленої на розвиток активної творчої діяльності студентів із застосуванням інформаційних технологій.

Основні цілі створення єдиного інформаційного простору в освіті пов'язані з наданням принципово нових можливостей для пізнавальної творчої діяльності того, хто навчається. Це може бути досягнуто завдяки сучасному інформаційному і технічному оснащенню основних видів діяльності в освіті: навчальній, педагогічній, науково-дослідницькій, організаційно-управлінській, експертній і ін.

Інформаційно-навчальний простір необхідно розглядати як багаторівневу



інформаційну систему, що складається з численних елементів, об'єднаних складними зв'язками. Дослідження складових інформаційного забезпечення учасників процесу навчання в умовах сучасних форм організації освітнього процесу визначає необхідність розгляду і процесу навчання як інформаційної системи.

При розробці методів і способів проектування такої інформаційної системи використовується системний підхід із застосуванням аналізу і синтезу системи, виділенням завдань інформаційного забезпечення учасників учбового процесу, їх класифікацію, способи організації інформаційної бази завдань і методів доступу до них об'єктів навчання. Характеристиками такої моделі є: можливість формального опису процесів навчання і контролю знань; можливість оцінки показників ефективності альтернативних технологій навчання; можливість рішення задач оптимізації учбового процесу з урахуванням обмежень (економічних, ергономічних, технічних) і цільових функцій (показники ефективності учбового процесу).

Єдиний інформаційно-навчальний простір є сукупністю таких компонентів: інформаційних ресурсів, що містять дані, відомості та знання, зафіксовані на відповідних носіях інформації; організаційних структур, що забезпечують функціонування і розвиток єдиного інформаційно-навчального простору, зокрема збирання, обробку, зберігання, поширення, пошук і передавання інформації; засобів інформаційної взаємодії студентів і навчальних закладів, що забезпечують їм доступ до інформаційно-навчальних ресурсів на основі відповідних інформаційних технологій, програмно-технічних засобів і організаційно-нормативних документів.

Побудова єдиного інформаційного простору дозволяє досягти:

- підвищення ефективності і якості процесу навчання;
- інтенсифікації процесу наукових досліджень в освітніх установах;
- скорочення часу і поліпшення умов для додаткової освіти і освіти дорослих;
- підвищення оперативності і ефективності управління окремими освітніми установами і системою освіти в цілому;
- інтеграції національних інформаційних освітніх систем у світову мережу, що значно полегшить доступ до міжнародних інформаційних ресурсів у галузі освіти, науки, культури і в інших сферах.

Цілі і завдання інформаційно-освітнього порталу [3]:

- об'єднання інформаційних, технологічних, довідкових, освітніх ресурсів і сервісів, що задіяні в навчальному процесі в єдиний інформаційний простір;
- інтеграція та впорядкування всіх освітніх ресурсів кафедр університету;
- забезпечення структурованого, уніфікованого доступу до всіх інформаційно-освітніх ресурсів кафедр університету;
- підтримка неперервного зростання кваліфікації педагогів;
- формування єдиного ІОС з метою обміну досвідом, накопичення і використання знань;
- оперативне задоволення інформаційних потреб користувачів;
- надання студентам можливостей для самовдосконалення, саморозвитку,



самостійного навчання, підвищення кваліфікації та рівня знань;

- оперативний контроль навчального процесу;
- створення персонального віртуального робочого місця для кожного учасника навчального процесу;
- забезпечення ефективності використання накопичених знань;
- високий рівень залучення студентів у процес обміну знаннями.

## 8.2. Аналіз особливостей створення інформаційно-освітнього середовища на базі Сумського національного аграрного університету

В Сумському національному аграрному університеті задача створення інформаційно-навчального простору була вирішена в декілька етапів: спочатку було розроблене нормативно-правове забезпечення – внутрішні стандарти, що регламентують основні вимоги до організації навчального процесу, а саме вимоги до навчально-методичних матеріалів та супроводження навчального процесу, а саме **Положення** про створення, оновлення, використання захисту і зберігання веб-ресурсів навчальної програми (дисципліни); **Положення** про науково-методичну експертизу та сертифікацію веб-ресурсів навчальної програми (дисципліни); **Положення** про затвердження норм часу для обліку методичної та навчальної роботи науково-педагогічних (педагогічних) працівників при організації навчального процесу за технологіями дистанційного навчання. На наступному етапі – розроблений оновлений варіант сайту університету, розроблена і впроваджена автоматизована система навчальним процесом АСУ ВНЗ, з відповідним електронним порталом і набором стандартних компонентів, притаманних LMS; впроваджено в навчальний процес підсистему дистанційного навчання, яка супроводжує 2457 е-курсів, розроблених на чотирьох мовах, 5185 студентів денної та заочної форми, комерційних курсів; для забезпечення зв'язку студентів з базою вакансій для проходження виробничої практики, стажування або подальшої роботи створене і функціонує студентська рекрутингова агенція; до єдиного інформаційного простору університету підключений репозитарій електронної бібліотеки; дистанційні підготовчі курси для школярів.

**Висновки.** Побудова і використання інформаційно-освітнього простору створює реальні можливості здійснення відкритої освіти, а в навчальному процесі – сприяє логічному упорядкуванню інформації, її систематизації і структуруванню, що дозволяє підвищити ефективність і якість навчання. Перспективним для широкого спектру завдань навчання вважаємо агентну технологію, що базується на хмарній платформі. Цей підхід заснований на розгляді розподілених систем як сукупності автономних модулів (інтелектуальних агентів), здатних аналізувати ситуацію, приймати рішення, взаємодіяти з іншими агентами, у тому числі вести переговори один з одним для розв'язання виникаючих конфліктів і потім інформувати систему і користувача про результати своїх дій.



## ГЛАВА 9. СИСТЕМНО-ПАРАМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕДУРИ ВИМІРЮВАННЯ

**Вступ.** Вперше в сучасній науці почали звертатися до безеталонного вимірювання у другій половині XX століття після бурхливих відкриттів у мікрофізиці. Постала проблема вимірювання характеристик мікрочасток. «Звичайне» еталонне вимірювання не могло бути використане за відсутністю еталонів для вимірювання певних мікроединиць, а також складною стала і сама процедура порівняння, пошуку математичного відношення між еталоном та вимірюваною величиною.

Другою проблемою стало застосування, а точніше кажучи, пристосування еталонного вимірювання до вимірювання об'єктів суспільно-гуманітарних наук. З середини XX століття процедура вимірювання стає одним з методів соціології, психології, причому в сучасних науках «про людину і суспільство» треба вміти вимірювати не тільки зріст і вагу людини, а й такі її риси як чесність, порядність, працелюбність, старанність, її вміння та бажання. При цьому не тільки відсутні будь-які еталони зазначених величин, а сама операція порівняння і пошуку математичного відношення «більше-менше» за еталон стає практично неможливою. Тому певне коло методологів науки прийшли до висновку що безеталонне вимірювання не повинно бути чимось другорядним, тим, що використовується «не від гарного життя», а складає самостійний і доволі широкий клас вимірювань. Поняття «безеталонне вимірювання» виникає як, певною мірою альтернативне еталонному вимірюванню поняття. Якщо застосувати до родового поняття «вимірювання» операцію дихотомічного поділу за наявністю або відсутністю ознаки – еталона вимірюваної величини – то отримаємо два рівноправних самостійних види вимірювання.

Безеталонне вимірювання було класифіковано за механізмом, методом вимірювання. Було виокремлено чотири види безеталонного вимірювання:

- один з видів вимірювання, заснований на порівнянні ( $R$ ) вимірюваного об'єкту ( $m_1$ ) з об'єктом, що прийнято за певний умовний квазіеталон ( $m_2$ ) -  $R(m_1, m_2)$ . При цьому квазіеталон не є строго фіксованим міжнародним зразком вимірюваної величини і може використовуватися у такій якості лише один раз за певних обставин. Крім того, значно розширюється поняття «відношення» – від математичного (як у випадку еталонного вимірювання) до поняття «порівняння». Такому виду вимірювання відповідає шкалування, точніше, порядкова шкала, яка часто використовується в науці, але не вважається за вимірювання у строгому «еталонному» розумінні цього терміна [1], [2].

- інший вид заснований на порівнянні, зіставленні ( $R$ ) ознаки ( $P_1$ ), що властива вимірюваній речі ( $m$ ), з ознакою ( $P_2$ ), яка узята як деяка ознака – квазіеталон ( $R[(m^*)P_1, P_2]$ ) [1], [2]. Цьому виду вимірювання властива операція порівняння, однак, знов немає чітко фіксованого еталону. Його функції в процесі вимірювання виконує ознака  $P_2$ , з якою порівнюється вимірювана ознака  $P_1$ .  $P_2$  також не можна назвати еталоном в звичному для нас розумінні цього слова – у кожного з тих, хто проводить вимірювання, може бути своя





ознака-квазіеталон. Наприклад, вчитель, який оцінює якість знань учня по його відповіді, користується саме цим видом безеталонного вимірювання.

- третій вид безеталонного вимірювання заснований на ознаки, параметра з вимірюваною річчю. Метою безеталонного вимірювання даного виду є відповідь на питання: чи належить( $R$ ) розглянута ознака ( $P$ ) вимірюваній речі ( $m$ ) чи не належить [1], [2]? Цей вид вимірювання є класифікацією предметів за наявністю та відсутністю ознак. Таке вимірювання проводить лікар, оглядаючи хворого.

- четвертий вид безеталонного вимірювання заснований на комбінації деяких ознак, параметрів, властивостей (позначимо їх як  $P_1, P_2, P_3, \dots$ ), в результаті якого утворюється і якісно вимірюється річ –  $R(P_1, P_2, P_3, \dots)$  [1], [2]. Даний вид безеталонного вимірювання являє собою класифікацію об'єктів за ознакою – комбінацією певних властивостей ( $P_1, P_2, P_3, \dots$ ). Таким чином вимірюються групи крові.

Слід зазначити, що при використанні безеталонного вимірювання найчастіше природою самих об'єктів вимірювання обмежується застосування найпростіших математичних операцій. При цьому практично зникає одна з найважливіших переваг використання математики, а саме «можливість застосовувати ті чи інші результати, які були отримані в ході дослідження, далеко за межами цього конкретного дослідження» [3, с. 46]. Математика привносить в науки, що її використовують, універсалізм, точність і чіткість результатів. Найпростіші математичні структури – це зазвичай структури кількісні і лише в тому випадку, коли структура може бути досить добре абстрагована від свого носія, вона може стати предметом математичного аналізу. А тому погодимося з ак. А. І. Уоймовим, А. Ю. Цофнасом, І. Сараєвою щодо того, що «успіх у математизації гуманітарних наук буде досягнутий тоді, коли відповідні абстрактні форми будуть виявлені в *надрах самого гуманітарного знання* і лише згодом оброблені за допомогою математичних методів» [4, с. 11]. Саме тому необхідна проміжна ланка між математичними і реальними об'єктами в гуманітарних науках. Цією проміжною стало поняття «система». А. І. Уоймов неодноразово підкреслював, що «самостійність цього методу знаходить свій прояв у тому, що він може виступати аналогом математики там, де звичайна математика не застосовується» [5, с. 32].

Системний підхід становить деяку нову «якісну» методологію, однією з задач якої може бути можливість певною мірою «замінити» використання математики в суспільно-гуманітарних науках і сформулювати і проаналізувати методологію безеталонного вимірювання. А тому звернімося до філософсько-категоріального базису параметричної загальної теорії систем (параметричної ЗТС), яка була розроблена школою А. І. Уймова.

### 9.1. Параметрична ЗТС як методологія якісного аналізу об'єктів

Для створення будь-якою нової теорії потрібен фундамент – базис понять, за допомогою яких будуть визначатися подальші поняття нової теорії. В рамках параметричної ЗТС за такий базис були обрані дві трійки філософських категорій: річ – властивість – відношення і невизначене – визначене – довільне.



В рамках нашого дослідження немає принципового розходження між поняттями «річ», «об'єкт», «предмет». На наш погляд, основна цінність категорії «річ» полягає в можливості розрізняти речі не лише просторово (яка тіла), а й якісно (атрибутивно) і відносно (реляційно). Тому в рамках параметричної ЗТС існує можливість того, що в одному й тому самому фізичному тілі можуть бути зафіксовані різні речі, а одна річ може реалізовуватися у різних тілах. Будь-яка спроба описати річ по суті є спробою приписати їй якісь властивості чи установити з нею якесь відношення. Цей факт підкреслює тісний взаємозв'язок трьох базисних категорій і можливість визначення однієї з цих категорій через інші. Наприклад, річ – це відношення властивостей або ж відношення – це властивість речей.

Властивістю може бути річ, «яку можна приписати, приєднати іншій речі без того, щоб ця остання перестала мислитися як дана річ» [4, с. 22]. Коли ми приписуємо властивість речам, наприклад, олівцю приписуємо властивість бути «червоним», ми не виходимо за межі розглянутої речі – олівця, ми лише приписуємо йому якість. Таким чином, категорію «властивість» було визначено за допомогою категорії «річ», якій ця властивість приписується, і через категорію «відношення», яка саме і визначає це приписування: властивість – це відношення речей.

Остання з цих трьох категорій – категорія «відношення» також була визначена через категорії «річ» і «властивість». Наприклад, дехто Іванченко на 2 см вище ніж Петренко. В цьому прикладі відношення «вище» може розглядатися як властивість одного з об'єктів, що порівнюються. Це дозволяє визначити відношення як властивість речей. Однак таке визначення не є співрозмірним. Воно є «занадто широким», оскільки не кожна властивість речей є відношенням. Слід також зазначити, що, на відміну від властивостей, відношення змінює річ: поставивши річ у певне відношення до іншої речі, ми розглядаємо її лише як корелят, носій відношення. Відношення, яке встановлюється на речах, утворює нову річ.

Для нашого подальшого аналізу понять «вимірювання» і «класифікація» і визначення поняття «система» нам необхідна ще одна тройка категорій: «визначене» – «невизначене» – «довільне».

В рамках параметричної ЗТС невизначена річ – це та річ, про яку нічого не зазначено безпосередньо. Невизначена річ – це «якась», «деяка» річ. Теж саме можна сказати і про властивості, і про відношення. Ця невизначеність позначається символом **a**, як невизначений артикль, що використовується в англійській мові. Наприклад, невизначеними еталонами були ті засоби, які використовували для вимірювань, до появи чітко визначених еталонів – підручні засоби (крок, лікоть і т.п.). Визначеною є та річ (або властивість, або відношення), яку ми зафіксували і відрізняємо від будь-якої іншої речі. Визначене позначається як **t** – перша буква визначеного артикля. Наприклад, визначеною величиною є державний еталон – «технічний пристрій, що відтворює чи зберігає одиницю величини і є таким, що передає її одиничний розмір засобам вимірювання» [6, с. 30]. Крім того, існує третя категорія – довільне – «будь-яке». Артиклем, що позначає довільне, є **A** (від англійського



слова «ану»). Наприклад, під довільним еталоном довжини розуміється будь-який еталон, що дозволяє вимірити довжину, як-то метр, сантиметр, дюйм, стадія і т.п.

Поняття «система» широко використовується в науці, техніці, повсякденному житті. Здається, що нема жодних труднощів щодо визначення такого добре відомого поняття. Однак саме така широка сфера застосування цього поняття приводить до деякої розмитості його змісту. Зокрема, один із засновників системного підходу Л. фон Берталанфі стверджує, що «система може бути визначена як комплекс взаємодіючих елементів» [7, с. 42]. Це визначення було розкритиковане, оскільки не охоплює всіх тих предметів, що можуть бути розглянуті як системи. Наприклад, натуральний ряд, відповідно до наведеного вище визначення Л. фон Берталанфі, не є системою, тому що між числами немає взаємодії. Таке визначення було є «занадто вузьким». Тільки в одного В. М. Садовського в роботі «Підстави загальної теорії систем» наведено тридцять чотири різні визначення поняття «система» [8].

Базисом для визначення поняття «система» в рамках параметричної ЗТС є три системні дескриптори – концепт, структура, субстрат і будь-який об'єкт може бути представлений як системна модель, яка буде характеризуватися цими трьома системними дескрипторами. Концепт – це зміст даної системи. Він відіграє роль деякої умовної системи відліку, яка відома ще до створення системи. Зазвичай, дослідник заздалегідь знає, в якому сенсі цікавить його обраний для дослідження об'єкт.

Структура системи являє собою відношення, що виникають між елементами системи, її субстратом. Структура і субстрат залежать від конкретної системи, що розглядається. Серед багатьох відношень, що існують між елементами, обирають одне – таке, яке відповідає заданому концептові. Субстрат, тобто набір елементів, необхідно обрати таким, щоб на ньому можна було б реалізувати структуру, яка б чітко відповідала заздалегідь обраному концептові. Структура системи і субстрат підпорядковані концептові.

Концепт може бути атрибутивним чи реляційним. Атрибутивний концепт – це та сама заздалегідь визначена властивість, якій повинно відповідати відношення у системі, тобто «концепт системи визначає собою цілий клас відношень, що задовольняють властивості, яка виражена цим концептом» [5, с. 126]. Причому слід зазначити, що кожне з відношень цього класу буде «системоутворюючим у тому значенні, що, якщо воно буде абстраговано від деяких об'єктів, воно утворить з цих об'єктів систему» [3, с. 37]. Невизначене відношення, що задовольняє цій властивості має назву реляційної структури. Поняття структури у вузькому значенні цього слова можна ототожнити з поняттям системоутворюючого відношення. В широкому значенні «під структурою іноді розуміється вся сукупність відношень між елементами, а не тільки системоутворюючі» відношення [5, с. 127]. Сам об'єкт, на якому реалізується структура – субстрат системи.

Якщо концепт є певним заздалегідь визначеним відношенням, то це і є реляційний концепт. Дане системоутворююче відношення «має місце не безпосередньо між елементами субстрату, а між властивостями, що



характеризують об'єкт дослідження» [3, с. 129]. Системоутворююче відношення реалізується на наборі «деяких», невизначених властивостей, які утворюють атрибутивну структуру, тобто являють собою «набір властивостей (або одну властивість), що відповідає реляційному концепту» [4, с. 63]. Субстратом системи «у такому разі буде той об'єкт, якому належить атрибутивна структура» [3, с. 129].

Поняттю «система» можна дати два визначення. Проаналізуємо одне з визначень: «Будь-який об'єкт є системою за визначенням, якщо на цьому об'єкті реалізується якесь відношення, що відповідає визначеній властивості» [5, с. 37]. Тобто в даному визначенні мається на увазі певна заздалегідь задана, визначена системоутворююча властивість – атрибутивний концепт, на якій реалізується «якесь», невизначене, відношення – реляційна структура. Таке визначення системи має назву визначення системи з атрибутивним концептом і реляційною структурою.

Інше визначення поняття «система» ми отримуємо завдяки принципу двоїстості якщо «поміняємо місцями» поняття «властивість» і «відношення»: «будь-який об'єкт є системою за визначенням, якщо в цьому об'єкті реалізуються деякі властивості, що знаходяться у заздалегідь заданому відношенні» [5, с. 42]. В даному визначенні концептом є заздалегідь задане системоутворююче відношення (реляційний концепт), яке реалізується на наборі «деяких», невизначених властивостей, які утворюють атрибутивну структуру. Субстратом системи буде той об'єкт, якому належить атрибутивна структура. Таке визначення має назву визначення системи з реляційним концептом і атрибутивною структурою.

Автори роботи «Додатковість. Концепція, відношення, принцип?» [9] В. А. Комарчев, Б. Д. Кошарський, Г. А. Полікарпов, А. І. Уйомов підкреслюють істотну практичну користь положення про двоїстість системних описів об'єктів, указуючи на їхню широку область застосовності. Будь-який об'єкт може бути представлений у вигляді системної моделі, за одним з визначень системи, а «будь-який об'єкт, що є системою за одним визначенням, буде системою і за іншим» [9, с. 98].

Оскільки будь-який об'єкт в рамках параметричної ЗТС може бути представлений у вигляді системи, то виникає питання: чи існують властивості, які характеризують будь-які об'єкти, тобто такі властивості, які належать будь-яким предметам? А. І. Уйомов підкреслює, що такі властивості існують однак «загальні властивості належать не безпосередньо самим предметам, а лише їх системним моделям» [10, с. 103] і мають назву системних параметрів.

Для характеристики властивостей системи використовують атрибутивні та реляційні системні параметри. Чому система характеризується саме атрибутивними системними параметрами, а не простим перерахуванням властивостей? Відповідь проста: блакить належить небу, половині прапора України, квітці волошки, але не натуральному ряду чисел, цеглі, електромагнітному полю тощо. Ще Аристотель відзначав, що не завжди можна запитувати: чи має предмет ту чи іншу властивість чи ні? Філософ підкреслює: «те, що від природи ще не має зору, не називається ні сліпим, ні видючим» [11,





13а 5]. Необхідність виділення системних параметрів полягає в універсальності представлень параметричної ЗТС. Атрибутивний системний параметр визначається як «набір таких властивостей, одному з яких відповідає будь-яка система. Кожна з цих властивостей є одним із значень атрибутивного системного параметру» [3, с. 145]. Значенням атрибутивного системного параметра називається «фіксоване значення такої ознаки, за якою об'єм поняття «система» може бути розділений на класи, які, по-перше, не перетинаються один з одним і, по-друге, спільно вичерпують об'єм поняття «система» (при заданих дескрипторах системи)» [4, с. 57]. Атрибутивні системні параметри є деякими універсальними характеристиками системи. Про будь-яку систему можна запитати: чи вона гомогенна, іманентна, завершена... Відповідь: так чи ні. Відповідно до відповіді ми відносимо досліджувану систему до того чи іншого класу: наприклад, гомогенних чи гетерогенних систем. На наш погляд, у даному випадку застосована логічна операція поділу, дихотомічного поділу за наявності чи відсутності ознаки, а логічна операція дихотомічного поділу лежить в основі операції безеталонного вимірювання.

Причина виділення реляційних системних параметрів така ж сама що й причина виділення атрибутивних системних параметрів, тільки в цьому випадку розглядаються «універсальні відношення». Реляційний системний параметр являє собою «набір відношень, таких, що будь-які системи знаходяться в певному відношенні з цього набору» [3, с. 144]. Реляційні системні параметри характеризують відношення будь-яких систем одна до одної «за концептами, структурами чи субстратами, а також їхніми сполученнями» [12, с. 64]; вони «є специфічно системними відношеннями, які співвідносять один з одним системні дескриптори різних систем» [5, с. 68]. Існують тризначний реляційний системний параметр, який має три значення; двомісний бінарний реляційний системний параметр, що має два значення; і системний параметр, що має тільки одне значення.

## 9.2. Системно-параметричний аналіз еталонного та безеталонного вимірювань

Цікавою є сама можливість системного представлення еталонного і безеталонного вимірювань, оскільки в даному випадку як система розглядається не об'єкт, а механізм вимірювання.

Уявімо еталонне вимірювання як системну модель. Причому слід зазначити, що в даному випадку в якості системної моделі розглядається не просто річ, а цілий механізм, метод вимірювання. Може виникнути питання про правомірність такого кроку, адже у визначенні системи сказано, що будь-який об'єкт може бути представлений у вигляді системи. Слід зазначити, що механізм вимірювання є по суті гносеологічним об'єктом, якій піддається пізнання – розгляду і вивченню. Думається, що з двох наведених вище визначень поняття «система», найкраще відтворить суть еталонного вимірювання визначення системи з атрибутивним концептом і реляційною структурою. Концептом системи «еталонне вимірювання» є властивість бути механізмом для пошуку кількісної оцінки якісних сторін явища, а точніше для





пошуку математичного відношення між вимірюваним об'єктом і еталоном, оскільки для більшості вчених, зокрема для фізиків, «особливо цінні ті експерименти, де пізнання якісних сторін явища сполучається з пізнанням кількісних (фізичні величини виражаються в числовій формі), залежності між фізичними величинами знаходяться у формі математичного рівняння, функції і т.д.» [13, с. 5]. І ця властивість виразити якісну сторону явища в кількісній формі, «перевести» якість на мову чисел насамперед навіть не властивість, а особливість еталонного вимірювання, яка визначена заздалегідь. Вона показує у скільки разів еталон більше чи менше об'єкта вимірювання. Якщо за умовою задачі потрібно виміряти довжину предмета лінійкою, то заздалегідь відомо, що прийдеться шукати математичне числове відношення між вимірюваним об'єктом і еталоном – лінійкою. Структурою даної системи є «якесь» число, що виражає не просте відношення, а математичне відношення, заздалегідь визначене концептом: у скільки разів еталон більше чи менше вимірюваного об'єкта. Субстратом системи «еталонне вимірювання» є об'єкт вимірювання й еталон. Як правило, серед елементів процесу вимірювання відзначають: об'єкт вимірювання (вимірювана величина); одиниця вимірювання, з яким порівнюється вимірювана величина; спостерігач і вимірювальний прилад; метод вимірювання; результат вимірювання (іменоване число). У нашому випадку як системну модель розглядають саме метод, механізм вимірювання, тому, відкидаючи інші елементи процесу вимірювання, як субстрат системи виділяємо ті елементи, що безпосередньо характеризують метод еталонного вимірювання – об'єкт вимірювання й еталон.

Звернімося до безеталонного вимірювання. Для визначення системи «безеталонне вимірювання» найкращим буде визначення системи з реляційним концептом і атрибутивною структурою. Концептом системи буде заздалегідь задане одне з чотирьох відношень, які складають механізм безеталонного вимірювання. Цим відношенням може виступати: відношення – комбінація параметрів  $R(P_1, P_2, \dots)$ , або відношення – зіставлення ознаки з вимірюваною річчю  $R(P, m)$ ; або відношення, що показує чи збігаються ознака  $P_1$ , яка властива вимірюваному об'єкту, з ознакою  $P_2$ , що взята в якості деякого умовного квазіеталона  $R[(m^*)P_1, P_2]$ ; або відношення порівняння, яке властиве виду безеталонного вимірювання, що позначається як  $R(m_1, m_2)$ . Атрибутивною структурою системи «безеталонне вимірювання» виступають властивості, якості, ознаки, що виявляються, ідентифікуються чи приписуються вимірюваному об'єкту в процесі безеталонного вимірювання. Під субстратом системи мається на увазі об'єкт вимірювання, однак відповідно до виду безеталонного вимірювання як субстрат можуть виступати: набір ознак  $(P_1, P_2, \dots)$ , в результаті комбінації яких утвориться, вимірюється річ, що допускається в рамках параметричної ЗТС; вимірюваний об'єкт  $m$ , властива йому ознака  $(P_1)$  і набір ознак-квазіеталонів  $(P_2, \dots)$ ; вимірюваний об'єкт  $(m)$  і ознака, що зіставляється з ним,  $(P)$ ; об'єкт вимірювання  $(m_1)$  і деякий умовний квазіеталонів  $(m_2)$ .

В філософській літературі поняття додатковість і предикат «додатковий» зустрічаються в сполученні з великою кількістю понять, зокрема, такими як



ідея, концепт, метод, опис, об'єкт, закон і т.д. На думку авторів роботи «Додатковість. Концепція, відношення, принцип?» «усе це різноманіття з логічній точки зору може бути скорочене до трьох понять: річ, властивості і відношення» [9, с. 92]. В філософській і фізичній літературі часто один більш чи менш конкретний спосіб вираження додатковості розглядається як причина іншого конкретного способу, логічно рівноправного. В нашому випадку еталонне вимірювання як один конкретний спосіб вираження додатковості може бути причиною іншого способу вимірювання. Усе те, що розуміється під додатковістю, може бути зведене до декількох положень, розглянутих у [9]:

1. Додаткові поняття виключають один одного.
2. Додаткові поняття припускають один одного. Кожне з них втрачає свій зміст додаткового без іншого.
3. Додаткові поняття відображають різні сторони чи аспекти досліджуваних об'єктів, які виділяються в результаті несумісності емпіричних умов пізнання.
4. Кожне з додаткових понять утворює основу для відповідного способу опису досліджуваного явища, описи за допомогою додаткових понять еквівалентні й обидва необхідні для відтворення цілісної картини поведінки досліджуваного явища. Можна зіткнутися з думкою, що додатковість відноситься не тільки до понять, а до цілих теорій, їхніх мов.

В роботі «Додатковість. Концепція, відношення, принцип?» [9] було проаналізовано можливість додатковості двох визначень поняття «система» і підкреслено, що для повного виявлення системних властивостей необхідно один спосіб опису доповнити іншим. Оскільки «будь-який об'єкт, що є системою за одним визначенням, буде системою і за іншим» [9, с. 98], а раніше був показаний взаємозв'язок між двоїстим визначенням поняття «система» і двома видами вимірювання, то виникає питання: чи можна припустити додатковість двох способів вимірювання об'єктів?

Проаналізуємо можливість додатковості результатів двох видів вимірювання, спираючись на наведені вище положення. Перше з них стверджує, що додаткові поняття повинні виключати один одного. Це положення виконується при аналізі еталонного і безеталонного вимірювань. Якщо вимірюваний об'єкт уже почали вимірювати за допомогою еталона, то в процесі дослідження не слід замінювати один спосіб іншим. Наприклад, необхідно вимірити висоту будинку. Якщо ми вимірюємо висоту будинку за допомогою еталона-метра, то не зможемо в процесі вимірювання «замінювати» цей спосіб іншим, бо це зруйнує процес вимірювання. Результатом еталонного вимірювання – є число, яке являє собою відношення вимірюваної величини до еталона. Якщо замінити еталон квазіеталоном, то число не є необхідним результатом вимірювання. В процесі даного виду вимірювання відбувається порівняння вимірюваного об'єкта з квазіеталоном, наприклад, порівняння висоти будинку з висотою телевізійної вежі. Кожне з цих вимірювань переслідує «свої» цілі і зумовлює різні результати. Або якщо, наприклад, слід, вимірити простий категоричний силогізм безеталонно, то вимірювання буде проводитися за допомогою комбінації параметрів, у ролі яких виступають



більший, менший і середній терміни. Саме комбінацією (порядком) параметрів-термінів визначається фігура простого категоричного силогізму. Якщо в процесі вимірювання змінювати механізм безеталонного вимірювання, наприклад, на перерахування правил, що характеризують фігуру (чи фігури силогізму), то відбудеться в деякому роді «підміна» об'єкта вимірювання. У першому вимірюванні описувався сам простий категоричний силогізм, у другому – вимірюватися будуть властивості фігури простого категоричного силогізму.

Другим положенням про додатковість є той факт, що додаткові поняття повинні припускати одне одного – кожне з додаткових понять втрачає зміст без іншого поняття. Власне ґрунтуючись на цьому положенні, ми і припускаємо існування безеталонного вимірювання. До поняття «вимірювання» можна застосувати операцію дихотомічного поділу за наявністю або відсутністю ознаки – еталона. Таким чином, маємо еталонне та безеталонне вимірювання, яке, на нашу думку, не є «вигадкою сучасності». Хоча воно і досі не є тим видом вимірювання, що часто використовується, його корені як і корені еталонного вимірювання сягають античності. Витоки еталонного вимірювання можна знайти у вченні Піфагора та його учнів, корінням безеталонного вимірювання, на нашу думку, слід вважати квалітативізм Аристотеля, яке, нажаль, не отримало подальшої розробки і побудови методології.

Третє положення вказує на те, що додаткові поняття повинні відображати різні сторони досліджуваного об'єкта. Метою еталонного вимірювання є кількісний опис та кількісне представлення властивостей вимірюваних тіл. Безеталонне вимірювання спрямовано на виявлення, ідентифікацію аналіз якостей вимірюваного об'єкта без «перетворення» їх у кількість – число. Оскільки не всі якості мають потребу в кількісній оцінці, крім того, не всі якості можна виміряти за допомогою еталона, значить уся їх сукупність буде описуватися за допомогою двох видів вимірювань – еталонного та безеталонного.

Що стосується четвертого положення, яке характеризує додатковість, то слід зазначити, що поняття еталонне й безеталонне вимірювання дійсно утворюють основу для відповідного способу (кількісного чи якісного) опису вимірюваного об'єкта. Мало того можна припустити, що вони самі є механізмом визначення тих чи інших характеристик (кількісних та якісних) досліджуваного об'єкта. І, звичайно ж, обидва ці описи необхідні для відтворення цілісної картини опису досліджуваних об'єктів.

Таким чином, спираючись на відповідність двох видів вимірювань чотирьом положенням про додатковість, можна стверджувати, що результати еталонного і безеталонного вимірювань, а також самі види вимірювання носять додатковий характер. Це припущення складає перспективу для подальшого аналізу безеталонного вимірювання як самостійного виду вимірювання. Розвиток суспільно-гуманітарного наук вимагає нових методів вимірювання, які повинні відповідати об'єкту цих наук. Як зазначалось, таким видом вимірювання може бути саме безеталонне вимірювання.



### **9.3. Системно-параметричний аналіз поняття «класифікація»**

Безеталонне вимірювання нами було визначене як вид вимірювання, де відбувається класифікація об'єктів за способом вимірювання, який може бути за зміною вимірюваної ознаки, наявністю-відсутністю вимірюваної ознаки або схожістю-несхожістю вимірюваної ознаки з ознакою квазіеталоном. На нашу думку, родовим поняттям для поняття «безеталонне вимірювання» буде поняття «класифікація». Сучасну науку, яка володіє величезним шаром інформації, неможна уявити без цього методу пізнання. Кожна галузь намагається систематизувати, а разом з тим і класифікувати отримані знання, надаючи їм певне місце у певному підрозділі певного розділу. Класифікація істотно полегшує пошук, роботу і аналіз існуючого знання, а інколи і передбачає «відкриття» нового знання, вказуючи на «пусті» місця деяких підрозділів. Але те, що здається таким звичайним на перший погляд, містить у собі багато нез'ясованих питань. Одним з таких є питання про те, чим насправді є класифікація – поділом понять або сортуванням речей і, відповідно до того, що повинні містити у собі класифікаційні чарунки – видові поняття або реальні речі. А якщо класифікація – це, насправді, сортування речей, то чи буде вона сприяти поглибленню теоретичного знання? І яким чином створюється класифікація – шляхом індукції або шляхом дедукції?

Існує ретельний логіко-методологічний аналіз цих питань, який і сьогодні не дає однозначної відповіді. Гортаючи сторінки підручників з логіки, ми знаходимо визначення класифікації, в яких вона розуміється і як поділ понять, і як сортування предметів. А тому, якщо неможна знайти згоди щодо того, чим є класифікація, шляхом логіко-методологічного аналізу, звернімося до іншого, скажімо, до системно-параметричного аналізу і проаналізуємо поняття «класифікація» так, як вже проаналізували поняття «безеталонне вимірювання».

Як зазначалося вище, в науковій літературі не існує єдиної думки щодо того, чим є класифікація – поділом понять або сортуванням речей. Якщо термін має декілька значень, а мова йде про термінологію, в якій не може бути двозначності, то термін «класифікація» ми будемо використовувати як найменування вже існуючої класифікації, яка оснований на операції поділу понять, а процес віднесення класифікованого об'єкту до певного підрозділу будь-якої класифікації, будемо називати класифікуванням.

Проаналізуємо можливість системного представлення класифікації і класифікування. Так вже існуюча класифікація може розглядатися як системна модель з атрибутивним концептом і реляційною структурою. Атрибутивним концептом може бути мета її створення, а саме – поглиблення і систематизація знань. Реляційною структурою є спосіб створення класифікації, а він може бути як дедуктивним, так і індуктивним. При дедуктивному способі створення класифікації використовується логічна операція поділу найбільш загального поняття на класи за певною ознакою. При індуктивному способі створенні класифікації аналізуються окремі об'єкти, які об'єднуються в класи на основі подібності або відмінності в ознаках. Субстратом даної системної моделі будуть поняття (абстрактні ідеальні конструкції), якщо спосіб створення





класифікації дедуктивний, або реальні елементи світу, реальні речі, якщо спосіб створення класифікації індуктивний.

Представимо як системну модель процедуру класифікування. Основним принципом цього процесу є порівняння об'єктів, що розглядаються, з заданими зразками, еталонними представниками класів. Тобто класифікування – це процес «зарахування об'єкту, що класифікується, до певного підрозділу будь-якої класифікації, який відбувається на основі наявності або відсутності заданої ознаки (ознак) у об'єкта, що класифікується» [14, с. 7]. Оскільки класифікування – це, перш за все, процес створення класифікації, процес зіставлення об'єктів один з іншим або ж деякий спосіб розподілу множини цих об'єктів на їх підмножини, то концептом даної системної моделі може бути спосіб створення класифікації – дедуктивний або індуктивний. Дана системна модель буде системою з реляційним концептом. Якщо спосіб створення класифікації індуктивний, тобто аналізуються окремі об'єкти, необхідно сформулювати набір ознак і виокремити еталонний зразок, який відповідав би усім цим ознакам, або зіставляти даний об'єкт зі вже існуючим еталонним зразком, що повністю відповідає ознакам. Таку ж ключову роль відіграє набір ознак при дедуктивному способі побудови класифікації, оскільки при поділі поняття необхідно дотримуватися певної ознаки – логічної підстави поділу. При будь-якому способі класифікування ключову роль відіграють ознака або декілька ознак, які обираються відповідно способу класифікування. Тобто дана системна модель є моделлю з атрибутивною структурою. Субстратом даної системної моделі будуть поняття при дедуктивному способі створення системної моделі, або реальні об'єкти, речі при індуктивному способі створення системної моделі.

Тепер проаналізуємо сам процес створення класифікації – класифікування. Класифікування або класифікація як процес, на думку С. С. Розової, не тільки поділ понять, але й поділ предметів. У цьому випадку «процес створення класифікації буде містити у собі дослідження об'єктів, що класифікуються, за деякою програмою, а не аналіз змісту відповідного поняття, навіть якщо таке вже існує» [14, с. 12]. Далі, «думка про те, що створення класифікації – це не лише поділ понять, а й поділ предметів, в скритому вигляді міститься і в традиційному тезисі про те, що процедура створення класифікації може відбуватися як дедуктивним шляхом, так і індуктивним» [14, с. 12]. При дедуктивному способі побудови класифікації використовується логічна операція поділу найбільш загального поняття на класи за певною ознакою. При індуктивному способі створення класифікації аналізуються окремі об'єкти, які об'єднані в класи на основі подібності або відмінності в ознаках. Оскільки спосіб створення класифікації в системній моделі класифікування відігравав роль концепту, то він має бути заздалегідь відомим і визначати операцію (поділ понять або сортування речей), яка лежить в основі класифікації, і зміст класифікаційних чарунок.

Проаналізуємо, яку системну модель можна створити якщо за основу взяти дедуктивний спосіб створення класифікації. Концептом в даному випадку буде підстава для поділу понять, а саме «подібність або відмінність їх ознак (тобто





ознак, які містяться у змісті даних понять), встановлюють ніж ними родо-видові відношення» [14, с. 12]. Це і буде атрибутивним концептом даної системи. Реляційною структурою буде виступати логічна операція поділу понять, а субстратом – самі поняття.

Якщо за основу створення класифікації обрати індуктивний спосіб, то утвориться системна модель з реляційним концептом і атрибутивною структурою. Реляційним концептом буде об'єднання в класи окремих об'єктів. Атрибутивною структурою виступає властивість, завдяки якій це об'єднання відбувається – це подібність або відмінність у ознаках об'єктів. Субстратом виступають ті об'єкти, які ми класифікуємо.

Кожен об'єкт може бути розглянуто і в якості системної моделі з атрибутивним концептом і реляційною структурою, і як системна модель з реляційним концептом і атрибутивною структурою. Але це будуть зовсім різні системні моделі одного і того ж об'єкта. Від цього ж нас застерігають і при аналізі класифікації. С. С. Розова застерігає нас щодо ілюзії, «що мова йде про одну і ту ж процедуру, яка лише виконується в різних умовах і тому з певними особливостями. Але аналіз опису дедуктивного і індуктивного шляхів створення класифікації переконує в тому, що фактично мають на увазі дії які відбуваються з об'єктами різної природи і які носять різний характер» [14, с. 12].

**Висновки.** Таким чином, нами представлена можливість застосування певною мірою альтернативного кількісному опису, якісного методу – системно-параметричного аналізу щодо механізмів еталонного та безеталонного вимірювань, а також до процедури класифікації. Розглядалася можливість представлення процедури вимірювання як системної моделі і можливість подальшого аналізу цієї моделі атрибутивними і реляційними системними параметрами. Було з'ясовано, що безеталонне вимірювання може бути розглянуто як системна модель з реляційним концептом та атрибутивною структурою, а еталонне вимірювання може бути розглянуто як системна модель з атрибутивним концептом та реляційною структурою. Оскільки обидва визначення поняття «система» є додатковими поняттями, то була проаналізована можливість додатковості двох видів вимірювання. При визначенні поняття «безеталонне вимірювання» як родове поняття використовується поняття «класифікація». В результаті нашого дослідження було встановлено вплив концепту, а саме способу створення системної моделі, на вибір операції, що лежить в основі класифікації, і на зміст класифікаційних чарунок. Нами було представлено класифікацію і класифікування як системні моделі з атрибутивним концептом і реляційною структурою і реляційним концептом та атрибутивною структурою відповідно. В результаті аналізу з'ясувалося, що дедуктивний і індуктивний спосіб створення класифікації відповідають системним моделям класифікації з атрибутивним концептом і реляційною структурою і реляційним концептом і атрибутивною структурою відповідно. Це лише первинним аналіз обох системних моделей. Представляється цікавим з'ясувати певні закономірності між значеннями атрибутивних системних параметрів і виявити, чи збігаються ці характеристики для системних моделей «класифікації» і «класифікування».



## ГЛАВА 10.

### ДУХОВНО-СВІТОГЛЯДНІ ЗАСАДИ КОНСОЛІДАЦІЇ СОЦІУМУ

#### Вступ

В кінці XX – на початку XXI ст. у соціогуманістиці значно підвищився інтерес до духовно-світоглядної проблематики. Проблема духовності є не тільки однією з найважливіших у сфері української соціогуманістики, але й належить до кола тих філософських проблем, які називають «вічними». Особливої актуальності вона набуває у періоди соціально-економічних, політико-правових та соціокультурних трансформацій, коли надзвичайно ускладнюються обставини, які детермінують процес самовизначення людей (як на індивідуальному, так і на колективному рівні). Глобалізаційні процеси обумовлюють не тільки необхідність осмислення кожною людиною нових соціально-економічних і політико-правових реалій, але й необхідність нового духовно-світоглядного самовизначення, адже в цей час помітно актуалізуються питання щодо ролі ідеалів, цінностей та духовних орієнтирів у житті людства. Саме в такі періоди виникає невідкладна потреба у переосмисленні багатьох філософських і культурологічних проблем, до яких належать і питання, пов'язані з духовністю та світоглядом як системними чинниками консолідації громадян України.

В останні роки у багатьох нових незалежних державах, які сформувались після розпаду СРСР, спостерігається суттєве падіння рівня духовності, зменшення значущості людської особистості й самого людського життя, перевага насильницьких засобів у суспільному житті, домінування прагматизму, переважання матеріального над духовним у ціннісних орієнтаціях молоді. Світоглядна атмосфера у багатьох країнах СНД характеризується посиленням егоцентричних, утилітарних прагнень, послабленням патріотичних почуттів і посиленням космополітичних орієнтирів. Ще А. Швейцер [15], А. Печчеї [9], Е. Фромм [14] звертали увагу на різку невідповідність між інтелектуальним та духовним розвитком сучасної людини, що посилює деградацію культури, деморалізацію суспільства, зростання патологічних проявів. Безліч негативів (які були накопичені в попередні роки) – аномія, масове безвір'я, скепсис, суспільне розчарування – сьогодні посилюються, набуваючи кризового характеру. Фундаментальною основою цієї кризи є ігнорування духовності. Глобальні зміни обумовлюють появу нових негативних тенденцій у багатьох сферах життєдіяльності й українського суспільства, уникнути яких можна лише за допомогою духовного оновлення усього соціуму.

#### 10.1. Духовно-світоглядна проблематика в соціогуманітарних науках

Різні аспекти духовного світу людини осмислюються з античних часів. Зокрема, у творах Аристотеля й Платона представлена «етично орієнтована» духовність, що задає раціональний порядок у соціальному світі. Пізніше релігійні аспекти розуміння духовності та її регулятивної ролі в суспільстві знаходять своє відображення у працях А. Августина, Ф. Аквінського та ін. Проблема духовності аналізувалась також у творах Плотіна, Прокла та інших



мислителів. Раціональне розуміння духовності та її вплив на світ людини міститься у працях Р. Декарта, Б. Спінози, І. Канта, І. Фіхте, Г.В.Ф. Гегеля, Ф. Шеллінга, які аналізують теоретичні аспекти даної проблеми. А. Шопенгауер, Ф. Ніцше та їхні послідовники до проблеми духовних підстав підходять з боку вольових актів людини. З. Фрейд і К. Юнг досліджують феномен духовності в контексті індивідуального й колективного несвідомого.

Критичному переосмисленню природи й сутності духовності були присвячені праці зарубіжних мислителів, що належать до різних філософських галузей (філософії життя, феноменології, герменевтики, філософської антропології, екзистенціалізму, філософії глобальних проблем): А. Бергсона, М. Бубера, М. Вебера, М. Гайдеггера, Е. Гуссерля, В. Дільтея, М. Еліаде, А. Камю, Е. Кассіра, С. К'єркегора, Ф. Ніцше, А. Печчеї, Б. Рассела, П. Рікера, Ж.-П. Сартра, П. Тейяра де Шардена, С. Франка, В. Франкла, Е. Фромма, К. Хюбнера, М. Шелера, К. Ясперса та ін. Праці цих мислителів були тісно пов'язані з актуалізацією антропологічної орієнтації у філософії, а також із пошуками виходу із загальної духовної кризи, яка вразила сучасний світ. У багатьох працях зміст і форми реалізації духовності орієнтовані провідними для конкретного дослідження аспектами. Зокрема, гуманітарно-антропологічний напрям представлено У. Джеймсом, В. Дільтеєм, М. Шелером, Е. Фроммом та ін. Екзистенціальні аспекти духовності розглядаються С. К'єркегором, Г. Марселем, А. Бергсоном, Е. Муньє, М. Гайдеггером, К. Ясперсом. Ідеї Е. Гуссерля про конституюючу роль свідомості сприяють розумінню творчого потенціалу людини. Положення А. Камю і Ж.-П. Сартра про субстанціональність індивідуального людського буття вплинуло на розробку феноменології «внутрішнього життя», індивідуального буття духу в його співвідношенні із зовнішніми соціальними нормами.

Різноманітний аналіз духовно-світоглядної проблематики запропонували відомі російські та українські вчені (С. Аверінцев, К. Акопян, А. Алексєнко, В. Андрущенко, Г. Батіщев, Л. Баткін, М. Бахтін, Є. Бистрицький, А. Бичко, І. Бичко, І. Бойченко, Л. Буєва, В. Возняк, П. Гайденко, Г. Горак, В. Горський, А. Гулига, Л. Губерський, А. Гуревич, Ш. Гусейнов, І. Дубінін, Д. Дубровський, А. Єрмоленко, В. Зінченко, В. Іванов, Е. Ільєнков, Л. Коган, П. Копнін, С. Кримський, В. Ксенофонов, В. Лекторський, В. Лісовий, А. Лой, О. Лосєв, Ю. Лотман, В. Любченко, М. Ляшенко, В. Малахов, М. Мамардашвілі, Е. Маркарян, В. Межуєв, І. Надольний, В. Налімов, В. Немировський, М. Попович, О. Предко, С. Пролєєв, В. Рижко, С. Рубінштейн, Г. Смірнов, Л. Сохань, О. Спіркін, І. Степаненко, В. Табачковський, С. Токарев, В. Топоров, В. Тугарінов, Г. Тульчинський, В. Федотова, І. Фролов, Н. Хамітов, Є. Харьковщенко, І. Цехмістро, Н. Чавчавадзе, В. Шинкарук, Б. Юдін, Ж. Юзвак, В. Ярошовець та ін.). Надзвичайно важливими у дослідженні духовно-світоглядних проблем є філософсько-релігієзнавчі праці М. Бердяєва, І. Ільїна, Б. Кистяківського, М. Ковалевського, А. Колодного, В. Лосського, В. Лубського, О. Меня, І. Огієнка, В. Соловйова, С. Трубецького, П. Флоренського, Г. Флоровського, А. Шептицького, П. Юркевича та ін.

Надзвичайно змістовними були дослідження духовної сфери суспільства,



особливостей духовного життя людини, формування й розвитку духовного світу особистості тощо. М. Бердяєв вважав головним атрибутом духовності свободу, яка споріднює людське та божественне і виявляється у творенні людиною не тільки об'єктів культури, але й власного життя. Видатні українські філософи С. Кримський та В. Шинкарук розглядали духовність через екзистенціали «віра, надія, любов», розуміючи духовність як онтологічне осердя людини. І. Степаненко підкреслила, що духовність «...є способом самовизначення, самоактуалізації, самоздійснення і саморозвитку людини в бутті і постає для неї як оформлена перспектива цінностей і смислів, горизонт її світобачення, світорозуміння, життєздійснення, життєвого світу» [13, с. 18]; що духовність є однією з найважливіших особистісних якостей, оскільки саме вона забезпечує ціннісно-смыслову визначеність життєдіяльності особистості, дозволяє людині піднятися над життєвими обставинами, зберегти особистісну цілісність і гідність [12, с. 40-41].

Сучасна дослідниця А. Алексеєнко розробила теоретичну модель духовності в межах розширеного діалогу між філософією, релігією і культурологією. Вона запропонувала методологічний підхід до аналізу духовності, сутність якого полягає в коадаптації наукового і релігійного підходів, кожний з яких має свої певні особливості у пізнанні феномена духовності. А. Алексеєнко наголосила, що духовність має двоїсту природу, яка передбачає єдність раціонального та ірраціонального начал; зазначивши, що духовність також вміщує в собі засади, які вказують на «боголюдський характер життя», що й обумовлює необхідність відображення цього моменту в самому визначенні. Дослідниця проаналізувала еволюцію духовності як трансцендентного начала та її представленість на різних етапах культурно-історичного розвитку, показала динаміку духовності, що має такі етапи виявлення: цілісна духовність архаїчного суспільства; розірваний характер духовності на наступних етапах культурно-історичного розвитку і у перспективі – нова цілісність духовності. Авторкою було здійснено порівняльний аналіз двох типів релігійної духовності (православної і католицької), показана їхня принципова відмінність і своєрідність проявів у культурно-історичному просторі [2, с. 5-6].

Ретроспективний огляд основних етапів осмислення духовності, на думку А. Алексеєнко, є таким: 1) практично зорієнтований характер духовності (цей етап репрезентований мислителями доби Відродження); 2) духовність як здатність до самовдосконалення (цей етап представлений І. Кантом); 3) відображення процесів «внутрішнього світу людини», що формуються на основі розвитку духу, який існує як божественне начало (цей етап відображено у працях Ф. Шеллінга); 4) діалектика суб'єктивного, об'єктивного та абсолютного духу (цей етап охарактеризував Г.В.Ф. Гегель); 5) аналіз внутрішнього світу людини і визначення місця духовності в ньому, пошук додаткових підстав (моральний вибір, свобода, любов та ін.) у тлумаченні духовності (цей етап репрезентований філософією екзистенціалізму). Отже, в розвитку світової філософської думки духовність все більше пов'язується з людиною, а в ХХ ст. – з людською особистістю [2, с. 7-8].





## **10.2. Форми прояву духовності**

Ми приєднуємось до авторів, які розуміють духовність як інтегральну категорію людського буття, як специфічно людську системну характеристику, що проявляється і на індивідуальному, і на колективному рівні, виражаючи здатність людей до культуротворення й саморозвитку. Духовність виявляється у багатстві внутрішнього світу суб'єктів (які прилучені до здобутків матеріальної і духовної культури свого народу та всього людства), у їхній ерудиції, розвинутих інтелектуальних, морально-етичних, художньо-естетичних запитах та вищих потребах, які детермінують поведінку й діяльність цих суб'єктів. Духовність, як «прояв людського в людині», є одночасно і продуктом, і фундаментальним підґрунтям культури. У зв'язку з цим духовність є одним з найважливіших чинників розвитку загальнолюдської цивілізації. Духовність пов'язана з потребами пізнання світу, себе, сенсу свого життя, свого особистого покликання, призначення й місії власного народу, а також з емпатією, безкорисливістю, альтруїзмом, відповідальністю, задоволенням від виконаного обов'язку, з емоційною, соціальною та громадянською зрілістю суб'єктів тощо. Високодуховній людині не властиві агресивність, егоїзм, прагматизм, корисливість та утилітаризм. Духовність реалізується не тільки через раціональність, але й через ті структури, які знаходяться поза логічним знанням. Кристалізація духовності людини і спільноти тісно пов'язана з розвитком культурно-мистецької, релігійної та морально-етичної сфер суспільного життя (оскільки саме ці сфери є найважливішими «носіями» духовного змісту), а також із розвитком пізнавальної, емоційно-вольової та ціннісно-сислової сфер людини.

Оскільки духовність пронизує весь життєвий світ людини, то основними формами її вираження є катарсис, самовизначення, подвижництво, духовний вчинок, подвиг тощо. Самовизначення (як важливий момент життєдіяльності людини) здійснюється шляхом особистісного вибору, прийняття на себе відповідальності тощо. Духовність тісно пов'язана також з культурним життям нації. З одного боку, вона є відображенням культурного поступу нації, а з іншого – стимулює розвиток національної культури, активно впливаючи на процес створення нових духовних цінностей. Основними формами прояву духовності (на суспільному рівні) є релігія, культура і мистецтво, мораль і етика, наука і філософія. Зокрема, релігія завжди була втіленням духовного життя людини. В період нинішньої соціально-економічної та морально-політичної кризи в Україні необхідно по-новому переосмислити релігійний досвід людства та українського народу і врахувати всі ті здобутки, які в ньому збережені. Адже в «рамках» релігії обрії духовності відкриваються в такому ракурсі, який невластивий ні для науки, ні для мистецтва. А. Алексєнко справедливо зазначає, що «ігнорування релігійного досвіду, а разом з ним і віри, призвело до тієї духовної кризи, яку переживає сучасне людство. Подолання кризових явищ можливе шляхом повернення до джерел духовного досвіду, що ґрунтується на вірі. Завдяки вірі людина здобуває цілісний погляд на світ, який дозволяє духовно творити і сповнювати духом усе розмаїття сфер людської культури» [2, с. 8-9].





Засадничими рисами християнської духовності є любов до Бога, глибока віра і прагнення людини до духовного вдосконалення. Християнська духовність (як важливий вимір Європейської цивілізації) завжди була активним чинником в історії українського народу, актуалізуючись у найвідповідальніші історичні періоди і спонукаючи людей до дій на основі вищих духовних цінностей. Захист народом батьківської релігії та церкви в українській історії завжди супроводжував його боротьбу за національну незалежність, самобутню культуру й рідну мову. Духовність українського народу є не тільки тим «стрижнем», на якому накопичується культурно-історичний досвід нації, і не тільки інтегральною характеристикою національної культури, але й системним чинником самовизначення громадян України, що реалізується через формування позитивної національної та європейської цивілізаційної ідентичності, а також через патріотизм, консолідацію та духовне єднання українського соціуму.

Адекватне розуміння духовного розвитку людини передбачає розгляд її в аспекті включеності у загальні взаємозв'язки: 1) єдність Людини і Природи (М. Бердяєв), 2) єдність Людини і Світу (С. Рубінштейн), 3) єдність Людини (як мікрокосма) і Універсума (П. Флоренський). Ці «зовнішні» підстави духовності особистості реалізуються в її «внутрішній» цілісності, тобто у внутрішньо-особистісному смисловому та буттєвому центрі, адже онтологічним ядром особистості є її ціннісно-смислова сфера [1]. В реальному житті людина постає як єдине ціле, як унікальний суб'єкт у всій різноманітності своїх загальнолюдських, індивідуально-неповторних, соціально-типових та національно-специфічних властивостей і проявів. Якщо людина – це тілесно-душевно-духовна цілісність, то особистість є вищою інтегративною системою усіх її складних якостей, психічних процесів, властивостей і станів, свідомості й несвідомого. Тому повноцінну особистість можна сформувати лише за умови її послідовного духовного розвитку. Проте існуюча навчально-виховна практика розвиває особистість дитини фрагментарно, не інтегруючи основні напрями розвитку в єдине ціле, що приводить до домінування інформаційно-інтелектуальних методів навчання й раціонально-логічних шляхів пізнання, до накопичення абстрактних знань, які не підкріплюються вищими почуттями. Подібні тенденції не сприяють розвитку повноцінної особистості, а ведуть до формування технократичної людини, якій притаманні слабко розвинуті емоційно-почуттєва та ціннісно-смислова сфера.

Началом, конституюючим особистість, є духовне буття, яке зв'язує особистість з нацією, суспільством, усім людським родом в його культурно-історичному розгортанні. Саме духовний принцип допомагає особистості дати адекватні відповіді на світоглядні й сенсожиттєві запитання, визначити, що є найголовнішим і найціннішим для неї. Саме духовність являє собою той необхідний всім нам «соціальний винахід», ту культурну цінність, яка має бути відроджена і засвоєна українським народом в умовах глобалізаційного тиску [1, с. 47-51]. Знакові духовні впливи, прийняті, пережиті, осмислені й продовжені особистістю її власною смислоутворюючою активністю, сприяють її духовному розвитку (смислоутворююча активність особистості є особливою формою



духовного буття особистості (В. Франкл)), який пов'язаний з індивідуальним вибором особистості, з ієрархізацією і систематизацією її ціннісних орієнтацій та її духовним становленням.

### 10.3. Формування картини світу, образу світу та цілісного світогляду

У наш час дослідження світоглядних засад консолідації українського соціуму набуває особливої актуальності. Для трансдисциплінарного аналізу світоглядної проблемної сфери, висхідною є категорія «світ», оскільки саме вона є базовою для розуміння етнічної картини світу, національного образу світу, світогляду українського народу тощо. Відомо, що категорія «світ» була предметом категоріального аналізу вже на початкових етапах розвитку європейської філософської думки (варто згадати і «космос» Геракліта й Аристотеля, і «universum» та «mundus» схоластики й натурфілософії епохи Відродження, і поняття «мікрокосм» та «макрокосм», які широко представлені в українській філософській культурі). Для визначення категорії «світ» філософи найчастіше використовували поняття «космос» (що означає «впорядкований», «прикрашений») та «універсум» (що означає «єдиноспрямований»). Дослідження І. Канта, М. Гайдеггера, Г. Сковороди, П. Юркевича, В. Шинкарука, В. Іванова, В. Табачковського, В. Бібіхіна та інших значно поглибили розуміння сутності поняття «світ». Прикметно, що категорія «світ» була предметом аналізу як природничих, так і соціогуманітарних наук (в результаті чого існують різноманітні описи реальності, створені окремими науками – фізична, біологічна, механічна, геліоцентрична, природничо-наукова, філософська картини світу тощо). Відомо, що світ як такий може конкретизуватися через безліч «світів», утворених за різними критеріями (світ субатомарного рівня існування матерії, світ неживої матерії, світ живих істот, внутрішній світ людини). Видатні українські філософи В. Шинкарук, В. Іванов, В. Табачковський запропонували концепцію «світу людини» як синтезу природного і соціального буття, який відбувається в умовах матеріально-практичної та духовно-практичної діяльності.

В рамках сучасного українознавства поняття «світ» здобуває статус базової категорії, адже українознавство як інтегративна наука здатне поєднати різні концептуальні «бачення» світу: космологічні, міфологічні, філософські, культурно-мистецькі, політологічні тощо. Українське слово «світ» означає ту частину сущого, що «увійшла» у світло (тобто в те, що робить видимим усе навколишнє), виявилась онтологічно, адже поза світлом (яке символізує першотворення світу, життя, істину, знання та має владу над злом і пітьмою) – тільки темрява небуття. Подібна етимологічна форма є похідною від сакральної семантики життєдайного світла в українській культурі [4, с. 460].

Поняття «образ світу» вперше було уведене до наукового обігу С. Рубінштейном у праці «Людина і світ», потім активно розроблялось О. Леонтьєвим, С. Смирновим, Б. Величковським, А. Поддьяковим, В. Петуховим, Д. Леонтьєвим, А. Нарішкіним, Г. Гачевим, В. Зінченком, М. Поповичем, С. Кримським, В. Табачковським, П. Орланді, Т. Даренською та багатьма іншими дослідниками. Отже, світ – це все те, що оточує людину, і те, що знаходиться



усередині неї. При цьому потрібно пам'ятати важливе зауваження В. Франкла про те, що для тварин світ не існує, адже їхня життєдіяльність відбувається у середовищі. Сучасна наука пропонує таку типологізацію світів: матеріальний і духовний, об'єктивний і суб'єктивний, природний і соціогенний, світ науки і світ культури, життєвий і внутрішній світ, мега-, макро- і мікросвіти тощо. Формування образу світу, картини світу та світогляду спирається на базову орієнтувальну потребу людей, яка належить до так званих «ненасичуваних пізнавальних потреб».

Картина світу – це одна з форм світоглядної репрезентації об'єктивної дійсності, цілісна система світоглядних знань, сформована в процесі пізнавальної та практичної діяльності суспільства або спільноти, які перетворюють різноманітні сфери об'єктивної дійсності на простір власної активності. Через це картина світу (як «сукупність предметного змісту, яким володіє людина» (К. Ясперс)) репрезентує широку панораму дійсності, яка завжди виходить за межі внутрішнього світу людини, її власного досвіду, відчуттів, переживань і вражень. Формування різноманітних картин світу відбувається за допомогою різних типів пізнавальної діяльності людини (повсякденного, художнього, наукового тощо).

Отже, картина світу (як вища форма узагальнення, систематизації та інтеграції когнітивного досвіду людства) відображає характерні для певної спільноти уявлення про світ, схеми його розуміння і пояснення тощо. Сучасні науковці виокремлюють наукові, позанаукові (міфологічну, релігійну, художню), мовні та універсальні картини світу (як вищі форми інтеграції когнітивного й соціокультурного досвіду, синтезу узагальнених уявлень про природу, соціум, культуру в їхньому значенні для людини; як пізнавальну основу світогляду особистості). Будь-яка картина світу об'єктивована у текстах культури і розгортається через систему культурних універсалій. Основні координати універсальної картини світу (космологічна, антропологічна і пізнавальна) здобули в концепції Г. Гачева назву «космо-психо-логос» і розглядаються в українській культурології як онтологічний, антропологічний та гносеологічний компоненти універсальної картини світу (О. Шевнюк). Картина світу (на відміну від образу світу) є більш стійким утворенням, що змінюється дуже повільно.

В межах будь-якої культури створюється власна когнітивна матриця для правильного (на думку даної спільноти) розуміння світу – колективна картина світу (яка може бути і наївною, і універсальною). Всі індивіди, життєдіяльність яких відбувається в рамках однієї культури, вважають власну картину світу еталоном і стандартом. Подібна картина світу діє як певний фільтр не тільки при сприйманні різних об'єктів і явищ, але й в процесі їх осмислення та інтерпретації. Наприклад, етнічна картина світу – це система пізнавальних схем, поглядів, уявлень і припущень, які зазвичай не обговорюються, проте чітко спрямовують і структурують поведінку етнофорів, загалом це єдина когнітивна орієнтація етнічної спільноти, яка є імпліцитним вираженням розуміння членами даної спільноти «правил життя», що диктуються природними, соціальними і «надприродними» силами. Етнічна картина світу



наповнює етнокультурним змістом сприймання етнофорами (тобто носіями етнічної специфіки) різних об'єктів і явищ, опосередковує внутрішньоетнічні та міжетнічні комунікації, забезпечує смисловий контекст внутрішньоетнічного взаєморозуміння, зумовлює вироблення поведінкових моделей, виступає важливим орієнтиром і регулятором традиційного способу життя. Найпростіші етнічні картини світу базуються на архетипі «Ми – Вони», більш складні – включають також міфологічні й релігійні компоненти. Утвердження етнічної картини світу свідчить про вже сформовану етнічність, базовою умовою існування якої є наявність дихотомії «Ми – Вони». Емпіричні дослідження етнічних картин світу започаткували Ф. Клакхон і Ф. Стробек.

Відомо, що основними координатами етнічної картини світу праукраїнців були: центр (який репрезентували: вогонь, жовтий (золотий) колір), схід (який репрезентували: небо, синій колір, ранок, весна, життя, вперед), південь (який репрезентували: повітря, червоний колір, день, літо, праворуч), захід (який репрезентували: земля, білий колір, вечір, осінь, смерть, назад), північ (який репрезентували: вода, чорний колір, ніч, зима, ліворуч). При цьому захід і північ вважались «поганими» сторонами світу (хоча саме тут «зустрічалися» минуле і майбутнє), а схід і південь – «хорошими» (в зображенні Збруцького ідола це чітко простежується: дві жіночі постаті співвідносяться з північчю і заходом, а дві чоловічі – з півднем і сходом). Вогонь, повітря і небо вважались чоловічими елементами, а вода і земля – жіночими. Між усіма елементами даної системи існували чіткі паралелі й зв'язки, які стають ще більш зрозумілими, якщо увести в цю систему божества київського Пантеону: Дажбог «керує» центром, Перун – сходом, Стрибог – півднем, Семаргл – заходом, Мокош – північчю.

В українській етнокультурі репрезентовані процеси світотворення та життєтворення. Перший процес приводить до появи Неба, Землі, Сонця, Повітря тощо, а другий – до появи людей, він неможливий без участі гармонійних життєтворчих зусиль парних начал – Земного і Небесного, материнського і батьківського, тілесного і духовного. Процес світотворення частіше здійснюється з використанням руху за годинниковою стрілкою, який представляє чоловічу енергію, а процес життєтворення, як правило, здійснюється з використанням руху проти годинникової стрілки, який представляє жіночу енергію. І київський Пантеон, і Збруцький ідол є репрезентантами обох цих процесів. Наприклад, в міфологічній системі київського Пантеону пори року розташовані «за годинниковою стрілкою», а дні тижня – «проти годинникової стрілки». Як уже зазначалось, в етнічній картині світу праукраїнців репрезентовані не тільки уявлення про світотворення та життєтворення, але й надзвичайно важливі категорії – простір і час. При цьому в київському Пантеоні репрезентується єдність простору (схід, південь, захід, північ) і часу (весна, літо, осінь, зима, а також минуле, сьогодення і майбутнє). У київському Пантеоні представлена тривимірна модель світу, де горизонтальна модель поєднується з вертикальною. Вертикальну вісь координат (астрономічний простір) в київському Пантеоні представляють Велес (низ), Дажбог (середина) і Хорс (верх). Це пояснюється давніми





уявленнями про поділ Всесвіту на три зони: небо, землю та підземний світ (дуже близькі за семантикою уявлення репрезентовані у міфологемі Світового дерева). Горизонтальну площину (антропогенний простір) у київському Пантеоні представляють Перун, Стрибог, Симаргл і Мокош. При цьому саме Дажбог (який репрезентує середину «вертикалі» і центр «горизонталі») поєднує «вертикаль» і «горизонталь» етнічної картини світу, а руські дружинники, які ідентифікуються як «Дажбожі внуки», забезпечують захищеність, відгороженість, «вкрайність», уособленість та безпеку світу людей (центр уявляється як певна «точка відліку», і саме в сакральному центрі розміщене Світове дерево).

Будь-яка картина світу являє собою інтегративну єдність вражень, знань і багатьох образів (різних модальностей і ракурсів) саме тих аспектів дійсності, які розкриваються в процесі її освоєння. Образ – це форма психічного відображення дійсності, а також представлений у ідеальному плані результат суб'єктивного відображення світу. Процес сприймання і закономірності утворення різноманітних образів досліджували Епікур, Демокріт, Аристотель, Евклід, М. Ланге, І. Сеченов, О. Ухтомський, Б. Ананьєв, П. Гальперін, О. Леонтьєв, О. Запорожець та інші вчені. Відомо, що образи утворюються внаслідок впливу зовнішнього світу на рецептори (як контактні, так і дистантні) людини, а також дії зовнішніх і внутрішніх подразників. Образ є важливим орієнтиром як в реальних, так і в уявних ситуаціях, спрямовуючи дії людини на досягнення поставлених цілей, коригуючи її діяльність у просторі й часі.

Отже, образ (як результат пізнавальних процесів і перцептивна форма знань) – це надзвичайно ємнісна форма репрезентації дійсності, в якій відображені не тільки перцептивні властивості об'єктів, але й їхні взаємозв'язки та взаємовідношення в межах однієї або кількох модальностей. За модальністю виокремлюють такі образи: зорові (приблизно 75% інформативності), слухові (13% інформативності), дотикові (6% інформативності), нюхові (3% інформативності), смакові (3% інформативності). Образи, які мають меншу інформативність, слабше впливають на діяльність. Проте образ світу, будучи важливим компонентом інформаційної основи діяльності, завжди полімодальний, він забезпечує людині можливість не тільки відображати навколишню дійсність, але й адекватно пристосовуватись до неї.

Елементарні образи є чуттєвою формою відображення, складні образи утворюються за допомогою абстрактного мислення та уяви (як репродуктивної, так і творчої). Складні, динамічні, включені в інші психічні явища (наприклад, у мисленнєві та вольові процеси) образи можуть зумовлювати якості випереджуючого відображення (П. Анохін), яке забезпечує прогностичні можливості людини. Таким чином, образні явища є доволі різноманітними, сучасні науковці розрізняють сенсорні, перцептивні, мисленнєві, ейдетичні та ілюзорні образи, образи пам'яті, уявлень, уяви, а також фантоми, фонізми, фотизми тощо. Наочно-образне мислення, основою якого є оперування образами попередніх сприймань, образами уявлень і пам'яті, а також розв'язування мисленнєвих завдань у формі уявлень, стає підґрунтям для постановки образу світу, адже саме в рамках наочно-образного мислення





відбувається перетворення перцептивних образів і уявлень на систему значень, що значно розширює пізнавальні можливості суб'єкта і створює основу як для поступового формування логічних форм мислення, так і для постання образу світу. Отже, образ світу є цілісною, багаторівневою, ієрархічною та динамічною системою, яка виникає в онтогенезі як фундаментальна структура людської психіки, відображаючи природний і соціокультурний світи, самого суб'єкта, просторове оточення, часову послідовність подій тощо. Ця система розвивається паралельно з формуванням особистості, поступово добудовується і перебудовується упродовж всього життя людини. Оскільки людину орієнтують не образи як такі, а внесок цих образів «у картину світу» [10, с. 25], то «не світ образів, а образ світу регулює і спрямовує діяльність людини» [10, с. 17] за принципом «образ – думка – дія». Тут потрібно зауважити, що підґрунтям для становлення картини світу є когнітивні «схеми» і когнітивні «карти», а підґрунтям для становлення образу світу є архетипи (які стають основою для системного зв'язку між тими образами, що передаються від покоління до покоління).

Відомі вчені (О. Леонтьєв, С. Смирнов, В. Петухов, Д. Леонтьєв, В. Зінченко, П. Орланді та інші) довели, що: а) в індивідуальному образі світу відображається як зовнішній, об'єктивний світ, так і внутрішній світ самої людини; б) образ світу має п'ять вимірів: три просторових виміри, один – часовий і ще один вимір – значеннєво-смісловий; в) конституюнтами образу світу є різноманітні образи, уявлення, переживання, значення та смисли (за О. Леонтьєвим, головними конституюнтами образу світу є значення та особистісні смисли, тобто «значення для мене» [7; 8]). Функції значень і смислів полягають у структуруванні й трансформації перцептивних образів у відповідності з колективними практиками спільноти (найважливішими з подібних практик є магія, віра і раціоналізм, які співвідносяться з міфологічним, релігійним і науковим світоглядом) та досвідом суб'єкта (як індивідуальним, так і колективним). Але якщо значення є «тільки каменем у будівлі смислу» [6, с. 305], то смисл – це не тільки перероблене суб'єктом значення чого-небудь і злите з чітким ставленням до відображуваного, але й внутрішній зміст або сутність певного об'єкта, що уможливорює розуміння цього об'єкта, з'ясування його призначення і корисності. Саме тому особистість йде до смислів, «проникаючи за значення». Ж. Дельоз наголошував, що «смисл – це тонкий шар на межі речей і слів... Смисл не варто плутати зі значенням (сигніфікацією). Це радше атрибут, який визначає означальне та означуване як такі» [3, с. 119-120]. Отже, індивідуальний образ світу сучасні вчені розглядають як результат моделювання (кодування, позначування) світу на мові суб'єктивних переживань людини, як результат суб'єктивного тлумачення сенсорних даних, перетворення їх на перцептивні образи, узагальнення їх в категорії та формування смислових «згустків».

Образ світу має п'ять модальних блоків (зоровий, слуховий, нюховий, смаковий, дотиковий) і два амодальних – центральний блок і блок образу «Я» (для індивідуального образу світу) або образу «Ми» (для колективного образу світу). Основні блоки образу світу (як модальні, так і амодальні) тісно пов'язані



між собою і функціонують синхронно. Цілісність індивідуального образу світу виводиться з єдності відображеного у ньому світу, системного характеру людської діяльності й свідомості та завдяки можливості його функціонування на кількох рівнях [11]. Якщо індивідуальний образ світу може функціонувати на сенсорно-перцептивному, інтелектуальному й особистісному рівнях, то колективний образ світу може функціонувати на національному й загальнолюдському рівнях (постаючи у вигляді різних культурно-мистецьких, наукових та інших репрезентацій).

Отже, національний образ світу є багатошаровою, багатоплановою і багатовимірною реальністю, в межах даної системної реальності різноманітні компоненти можуть взаємодіяти відразу в кількох смислових площинах (архетиповій, знаково-символічній, ідейно-образній, аксіологічній, логічній тощо). Для повноцінного функціонування національного образу світу необхідні смислові зв'язки (специфічні динамічні утворення), що поєднують структурні одиниці різних блоків образу світу. Смислові зв'язки не тільки «зшивають» докупи особистість та національну спільноту, до якої вона належить, поєднуючи ціннісно-смилову сферу особистості й ціннісно-смиловий універсум національної культури, але й виступають «містком» між соціальним і культурним та засадничою духовно-світоглядною основою для консолідації соціуму та формування національної ідентичності (адже процес кристалізації етнічної та національної ідентичності йде паралельно з формуванням смислових зв'язків особистості та її спільноти). Саме тому національна ідентичність є важливим засобом самовизначення індивіда у світі крізь призму самобутньої національної культури, а національний образ світу стає одним з інструментів включення особистості у світ національної культури. На формування національного образу світу українського народу суттєво вплинули Т. Шевченко, О. Кониський, М. Костомаров, І. Франко, Леся Українка, В. Антонович, М. Грушевський, В. Вернадський, І. Дзюба, Є. Сверстюк, В. Стус, В. Чорновіл, Л. Костенко, М. Попович та багато інших громадських діячів.

Національний образ світу є засобом створення спільного перцептивного й семантичного поля, що забезпечує і актуалізує смислові зв'язки між особистістю та її національною спільнотою. Отже, для консолідації суспільства і для формування колективної ідентичності вкрай необхідними є перцептивно зумовлені процеси смислоутворення. Таким чином, національний образ світу виступає щодо особистості як об'єктивне явище, яке детермінує її індивідуальний образ світу, свідомість, самосвідомість та світогляд.

## **Висновки**

Отже, і етнічна картина світу, і національний образ світу, і світоглядні системи (міфологічні, релігійні, науково-філософські) українського народу репрезентують не тільки різні смислові нашарування в українській духовності, але й смисловий зміст українського буття. Актуалізація ідейного, образного та смислового змісту культури значно прискорює процес консолідації суспільства та кристалізації колективної ідентичності. Ціннісно-смилова сфера – це системно організована сукупність ієрархізованих і скоординованих ціннісних



та смислових утворень, які забезпечують не тільки нормативну, ціннісну та смислову регуляцію життєдіяльності особистості, але й взаємозв'язок і цілісне функціонування пізнавальної, потребово-мотиваційної та емоційно-вольової сфер. Вищим рівнем ціннісно-смислової сфери особистості є базові цінності, які репрезентують вершинну ланку її саморегуляції й відіграють смислоутворюючу роль стосовно нижче розташованих смислових структур. Ціннісно-смислова сфера (як важливий репрезентант духовного потенціалу особистості) ініціює, опосередковує та регулює процес особистісних змін, і саме від специфіки її функціонування залежить характер цих змін. Крім цього, ціннісно-смислова сфера особистості (як її онтологічне ядро) є важливим індикатором порушень у функціонуванні системи «людина-світ», які виявляються в образній, знаковій, символічній, смисловій та ціннісній неузгодженості індивідуального й суспільного, особистісного й національного. Отже, ціннісно-смислова сфера здатна зміцнювати консолідаційний потенціал суспільства та зберігати духовність і національну ідентичність особистості в будь-яких ситуаціях, на противагу тимчасовим імпульсам і деструктивним зовнішнім впливам.

Проблема консолідації українського суспільства тісно пов'язана з проблемою становлення цілісного світогляду у громадян України [5]. Відомо, що світогляд – це не тільки сукупність знань про природний, соціальний і культурний світи, світогляд є ширшим від системи знань, він є головною «одиницею» взаємовідносин людини і світу, адже він інтегрує в єдину систему знання, уявлення, оцінки, настанови, переконання, ставлення та досвід. Сьогодні необхідно посилити вплив сучасного українознавства на формування цілісного світогляду громадян України. На жаль, світогляд більшості українців (як і стратегія державного будівництва) за інерцією визначається тоталітарними та посттоталітарними, марксистськими та постмарксистськими, колоніальними та постколоніальними уявленнями, хоча марксистсько-ленінські, атеїстичні та класові уявлення посткомуністичної еліти маскуються сьогодні ліберально-демократичним та гуманістичним дискурсом. Українознавство здатне подолати негативну спадщину комуністичного світогляду – деперсоналізацію, дегуманізацію, денацієзацію, деіндивідуалізацію людини, заїдеологізованість, тоталітарність, репресивність, механістичність, антиекологічність і т.п. На відміну від комуністичного світогляду радянської людини, який був суперечливим, утопічним, зовнішньо-детермінованим (адже базувався на класовому підході та теорії марксизму-ленізму) цілісний світогляд сучасного громадянина України має бути несуперечливим, збалансованим (мається на увазі баланс між соціальними, гуманітарними, природничими та техніко-технологічними знаннями), внутрішньо-узгодженим, реалістичним, внутрішньо-детермінованим. Саме тому іманентним, автентичним ядром цілісного світогляду громадян України може бути українознавча компетентність (для громадян Росії – росієзнавча компетентність і т.п.), яка допоможе адекватно інтегрувати людину у світ (через власний, автентичний український світ), запропонувати їй найважливіші життєві орієнтири (через іманентні, вироблені власною спільнотою, орієнтири), подати дійсність у її



різноманітних вимірах та виявленнях (через різноманітні виміри та вияви власної спільноти). Українознавство (як наука та навчальна дисципліна) здатне не тільки окреслити необхідні внутрішні зв'язки для забезпечення цілісності світогляду як інтегрального духовного утворення, що поєднує знання і цілі, бажання і мотиви, вірування і сподівання людини, але й чітко центрувати складові світогляду (ідеали, цінності, переконання, принципи, ставлення, переживання, життєві норми, стереотипи, вірування, оцінки, погляди, уявлення) на основі принципів людиноцентризму й україноцентризму. Лише цілісний і внутрішньо-центрований світогляд є органічним, автентичним, гуманістичним, патріотичним, зрозумілим, аргументованим і логічно послідовним, оскільки дає змогу людині не тільки здобути достовірні відповіді на основні світоглядні питання (Що таке людина? Хто я? Що я можу знати? Що я маю робити? На що я можу сподіватися?), але й уможлиблює розгортання філософського осмислення світу та адекватне вирішення багатьох життєвих проблем.

Отже, консолідація українського соціуму неможлива без конструктивних духовно-світоглядних засад, які можуть стати життєвими пріоритетами громадян України, обумовлюючи стійкість політико-правової, соціально-економічної та соціокультурної систем суспільства, а також його здатність до подальшого цивілізаційного розвитку та збереження суверенітету й територіальної цілісності держави.



## ГЛАВА 11.

### ЕСТЕТИКА АКВАРЕЛЬНОГО ЖИВОПISY. ІДЕНТИЧНІСТЬ. ПАМ'ЯТЬ І ДОВКІЛЛЯ

#### **Вступ**

Актуальним завданням у контексті інтеграції України у світовий культурний простір є творення унікального мистецтва, що стає одним із засобів маніфестації української ідентичності і пам'яті; збереження, популяризації та активації її архітектурно-мистецької історичної спадщини. А також є засобом культурної дипломатії.

#### **11.1. Стан відображення естетичного в акварелі.**

Проведений аналіз свідчить, що сьогодні існує величезний масив праць різного рівня, що стосуються теорії та практики акварельного живопису [1-6], проте не створено цілісної картини усвідомлення її цінності та популяризації у суспільстві.

На видавничому ринку представлені різноманітні спеціальні професійні періодичні видання, присвячені сучасній акварельній практиці та репрезентації цього унікального мистецтва. У багатьох країнах світу активно діють професійні об'єднання митців-акварелістів. Колекції провідних музеїв світу містять унікальні акварельні взірці.

Проте у свідомості окремих українських глядачів мистецтва щодо акварельних творів можуть виникати упереджені асоціації щодо легкості їхнього технічного виконання і безтурботності акварельного живопису загалом. Мабуть цьому також сприяють і стереотипні уявлення глядачів творів щодо акварелі загалом і насамперед щодо «недовговічності» матеріалу її підоснови – паперу. Проте кожен професійний художник знає, що це не так. Тому що таке «легке» малярство - це довгий шлях професійного становлення особистості, творчого пошуку кожного митця та досягнення найвищої професійної майстерності. А відтак більшість художників вибирають інший шлях -полотна і пастозної фарби, шлях свободи, що дає можливість прописати довільну кількість разів. Акварель вимагає єдиного віртуозного шару прозорого шару фарби на папері.

Необхідно активізувати зусилля щодо популяризації естетичного потенціалу акварельних творів і відвести їм належне місце в історії мистецтва, професійній критиці на сучасній мистецькій арені та у навчальному процесі.

Метою дослідження є розкриття особливостей сучасного акварельного малярства у зв'язку з естетикою, пам'яттю та довкіллям, в умовах розвитку сучасного мистецького середовища.

Важливого оцінити соціо-культурний та інформаційний аспект акварельних творів.

«Живопис акварельними фарбами, переважно на папері, іноді на шовку, слонової кістці тощо» [7],- так трактує термін «акварель» одна із сучасних енциклопедій. Відомо, що зародження цього виду мистецтва відбулось з «найдавніших часів. Нею оздоблювали папіруси у Стародавньому Єгипті... у





візантійському мистецтві... - церковні книги». Досконалу спадщина акварельного живопису залишили Стародавній Китаї та Японії [7].

Акт творення - невід'ємний від внутрішнього світу його автора. Іншими словами малярство завжди віддзеркалює внутрішнє творця. Проте не заперечним є той факт, що «рефлексія» творця потребує належної експозиції. Акварельне малярство завжди займало особливе місце у мистецькій палітрі світу.

Найвідоміші світові і вітчизняні художники створили свої унікальні техніки і напрями акварелі, а також національні школи акварелі (у Англії, Німеччинини, Франції, Італії та інших країн) та сформували культурну скарбницю акварельного живопису, як от : Albrecht Dürer, Van Dyck Claude Lorrain, Giovanni Benedetto Castiglione, William Gilpin , William Blake, Thomas Gainsborough, John Robert Cozens, Francis Towne, Michael Angelo Rooker, William Pars, Thomas Hearne, and John Warwick Smith, Thomas Rowlandson, Rudolph Ackermann, Paul Sandby Thomas Girtin, John Varley, John Sell Cotman, Anthony Copley Fielding, Samuel Palmer, William Havell, and Samuel Prout, Abraham-Louis-Rodolphe Ducros, Frederick Walker, Thomas Collier, Arthur Melville Eugene Delacroix, Henri Matisse. Акварельний живопис набув популярності в США з середини 19 ст. [8].

Так, одне з найпочесніших місць в світовому акварельному мистецтві займає творчий доробок Тараса Григоровича Шевченка [9] (рис. 1, 2).



**Рис. 1. Акварель Т.Шевченка "Пожежа в степу"**

1848; 21,4 \* 29,6 см; папір, акварель; Національний музей Тараса Шевченка, Київ

Власне це мистецтво є прикладом соціо – культурного та інформаційного аспекту акварелі, прикладом взаємодії митця та довкілля; унікальним свідченням як геніальної майстерності творця, так і документом епохи та творенням української ідентичності. Унікальну спадщину залишила Олена Кульчицька [10].



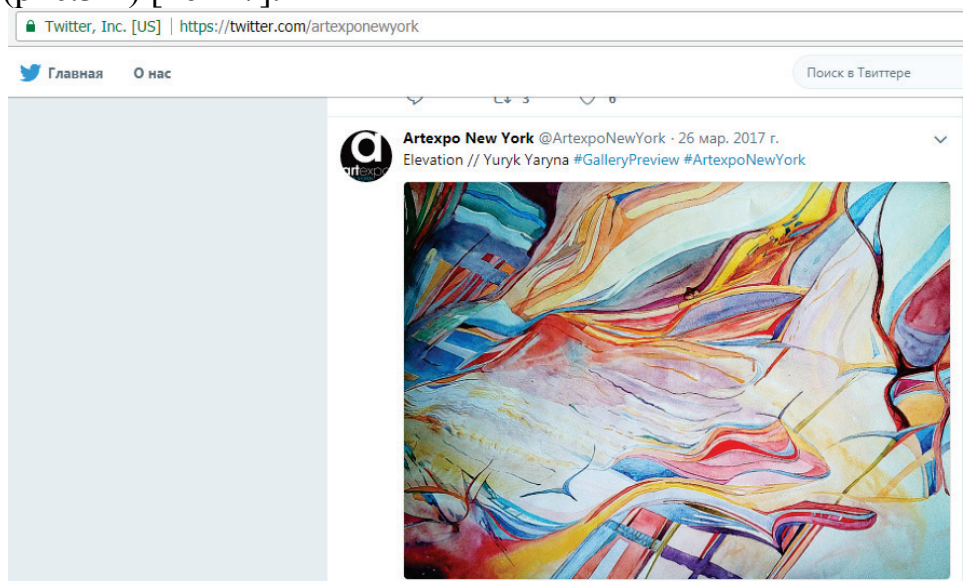
**Рис. 2. Акварель Т.Шевченка "Човни біля форту Кос-Арал", 1848; 20,6 \* 30 см; папір, акварель; Національний музей Тараса Шевченка, Київ**

### 11.2. Естетичне сприйняття довкілля і акварельне малярство.

Відомі «психофізичні, емоційні, раціональні рівні сприйняття глядачем [12, с.65]. «Сприймати – значить відбирати», узагальнював А. Моль [11; 3]. Не заперечним є те, що одним із важливих факторів є естетичний [13; 24, с. 56].

Так, професор і д-р. мистецтвознавства Ольга Тарасенко у статті «Антологія акварелі» зазначає: «...На відміну від олійного живопису в акварелі відсутня матеріальність речовини, з якої створено твір. За своєю природою вона орієнтована на втілення тонкого плану буття» [15; 25].

Акварель є ще одним із найбільш недооцінених видів візуального мистецтва, що поступово займає гідне місце на світовій сучасній мистецькій арені. Наприклад, ще за місяць до проведення найбільшої у світі виставки мистецтва - Art expo New York – 2017, організатори опублікували на сайті та у соціальних мережах як передогляд до виставки акварельну роботу Ярини Юрик «Elevation» (рис.3-4) [16 -17].



**Рис. 3. Юрик Ярина «Elevation»**



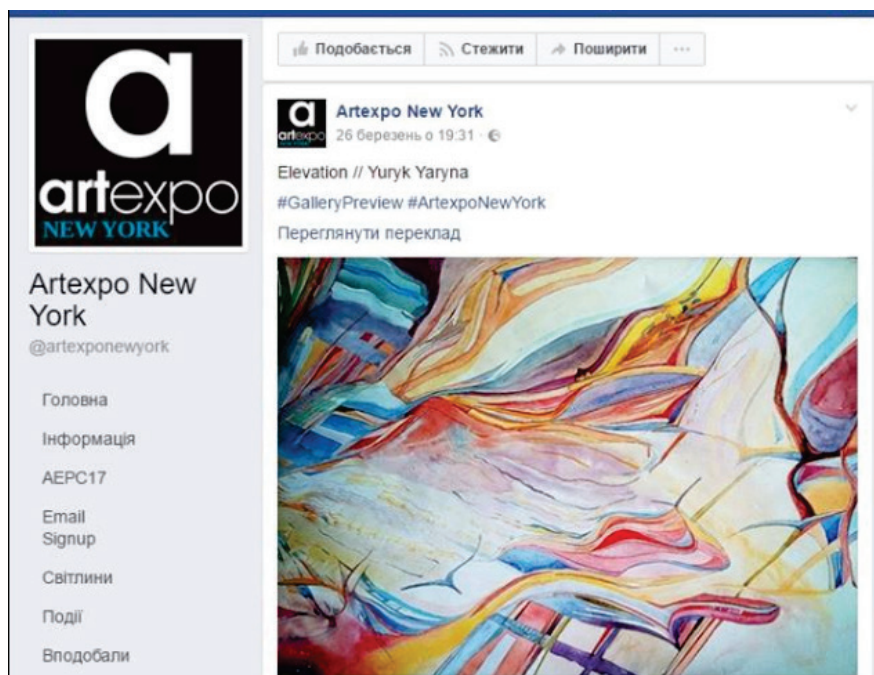


Рис. 4. Юрик Ярина «Elevation»

Іншим прикладом є найбільша у світі виставка акварелі - 50-тий ювілейний Салон дизайну і акварелі, що відбувся у Національному музеї Гранд Пале в Парижі, у межах Art Capital (лютий 2018 р.), де були представлені роботи Ярини Юрик [18].

Автор звертається до проблеми «ідентичності» та «пам'яті», які досліджує як науковець [19-24]. «Місця пам'яті» одна з наймасштабніших мистецьких серій у творчості автора [17].

### 11.3. Акварельний малярство і «навчання».

Акварельний живопис, як правило, є основою опанування художньої майстерності студентів навчальних закладів України за спеціальністю «Архітектура», «Образотворче мистецтво» і «Дизайн», де студенти отримують класичну академічну підготовку.

Постійне творче самовдосконалення і додаткова самоосвіта сприяють становленню творчої особистості. Каталізаторами і засобами переходу на новий професійний рівень є участь у групових виставках акварелі, але насамперед конкурсах.

І власне особистий приклад педагога-творця є важливим засобом активізації студентської творчості. Ключовим аспектом власної методики викладання акварельного живопису є розвиток креативного мислення студентів. Відтак окрім досконалого набуття майстерності є навчання спрямоване на саморозвиток та самопізнання. Для учнів моєї школи я застосовую інноваційні курси і методи навчання та розвитку творчої особистості. Сучасний педагог насамперед своїм особистим прикладом має надихати своїх учнів до професійного самовдосконалення та творчого пошуку.



### **Висновки.**

Матеріальна історична культурна спадщина України є носієм багатокультурної пам'яті. Водночас сучасне мистецтво, з кожною прийдешньою хвилиною після створення художником, уже належить до царини пам'яті та стає потужним історичним документом.

Творчість митця не залежно від мистецького напрямку, техніки, приналежності до мистецької школи, рівня освіти, творчої доктрини, є переосмисленням та відображенням сьогодення та репродукуванням із царини свідомого і підсвідомого.

Саме акварельний живопис є елітним технікою живопису, що потребує від творця найвищого розвитку професійної майстерності, інноваційності, колористичного відчуття, високої духовності і внутрішньої чистоти душі, що даватиме можливість транслювати у світ загальнолюдські і вічні закони добра.



## ГЛАВА 12.

# ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ, СВЯЗАННОМ С БОРЬБОЙ С ПЬЯНСТВОМ ЗА РУЛЕМ

### Вступление

Первый доклад Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) о состоянии безопасности дорожного движения в мире [1], опубликованный в 2009 г. и обобщающий информацию, предоставленную 178 странами, отражает предпринимаемые странами в последние годы усилия по повышению безопасности дорожного движения. Он также задает критерии, по которым страны могут оценить эффективность предпринимаемых ими мер, и рекомендует мероприятия, как регулятивного, так и нерегулятивного характера, которые могут быть осуществлены. Доказано, что всеобъемлющее законодательство, подразумевающее строгие, адекватные штрафные санкции, поддерживаемые последовательным и постоянным правоприменением и разъяснительной работой, выступает мощным катализатором изменения поведения, норм и восприятия обществом вопросов безопасности дорожного движения [1, 2]. Доклад 2009 г. отразил тот факт, что законодательство в отношении известных факторов риска, обуславливающих дорожно-транспортный травматизм, в большинстве стран (85%) является неполным, а соблюдение существующих законов часто не обеспечивается должным образом, в особенности, в странах с низким и средним уровнем доходов. Второй Доклад о состоянии безопасности дорожного движения в мире [3], опубликованный в марте 2013 г., показал, что в целом не наблюдается увеличения числа стран, располагающих всеобъемлющим законодательством в области безопасности дорожного движения.

В данной работе мы рекомендуем применять поэтапный подход к оценке и совершенствованию законодательства в отношении некоторых конкретных факторов риска, обуславливающих дорожно-транспортный травматизм, а также в отношении помощи пострадавшим в ДТП.

Соответственно, наш подход может использоваться для того, чтобы:

- выработать понимание законодательных рамок и относящихся к ним процессов, применимых к нашей стране;
- пересмотреть существующее национальное законодательство и нормативные документы и определить барьеры на пути осуществления и правоприменения в отношении эффективных мер обеспечения безопасности дорожного движения;
- выявить доступные ресурсы, такие как международные соглашения, и подобрать основанные на объективных данных правила и рекомендации, направленные на совершенствование законодательства;
- подготовить план работы по совершенствованию национального законодательства и правил в отношении пяти основных факторов риска и оказания помощи пострадавшим в дорожно-транспортных происшествиях, включая деятельность по адвокации в поддержку исправления положения.





### **12.1. Факторы, влияющие на действия законодательной власти в области обеспечения безопасности дорожного движения**

Несмотря на существование национальных законов о безопасности дорожного движения и исторических прецедентов, сложно точно указать, что оказывает влияние на законодательную деятельность в этой сфере на национальном уровне. Хотя дорожная статистика часто подталкивает к внесению изменений в законодательство, она не является единственной движущей силой; другие факторы включают политическую волю и приверженность решению данного вопроса на высоком уровне (особенно для правовой реформы), давление общественности, пережитую личную дорожную трагедию в семье законодателя, а также смену общественных норм и ценностей.

Глобальная приверженность и рекомендации в отношении использования наиболее эффективного опыта, исходящие от разрабатывающих стратегию и технических организаций, таких как Организация Объединенных Наций, также могут стать толчком к реформе законов в области безопасности дорожного движения.

Законодательство является важной частью всеобъемлющей стратегии обеспечения безопасности дорожного движения, призванной помочь странам снизить травматизм и смертность и достичь главных целей на пути обеспечения дорожной безопасности. Международные нормы служат ориентиром и могут обеспечить правовую основу, в рамках которой регионы и страны могут вести практическую работу, основанную на объективных данных.

Например, Конвенции ООН о дорожном движении 1949 г. и 1968 г. [4] и Конвенция о дорожных знаках и сигналах 1968 г. [5] рекомендуют странам, в особенности в европейском регионе, наиболее эффективные примеры, проверенные на опыте. Консолидированная резолюция о дорожном движении [6], которая дополняет Конвенцию о дорожном движении 1968 г., и Европейское соглашение 1971 г. [7] дают рекомендации по повышению безопасности дорожного движения и задают рамки для более широкой добровольной гармонизации норм на международном уровне.

### **12.2. О совершенствовании закона против пьянства**

В Мексике реформирование закона о вождении в нетрезвом состоянии в Гвадалахаре в 2010 г. и изменение точки зрения людей на вождение в нетрезвом состоянии произошло в значительной степени благодаря изменению названия закона с Ley Antiborrachos (Закон против пьянства) на Ley Salvavidas (Закон о спасении жизни), участию гражданского общества, техническому руководству со стороны Регионального бюро ВОЗ для стран Америки (предоставившего доказательную базу в поддержку правовой реформы) и постоянному участию средств массовой информации.

Доклад о состоянии безопасности дорожного движения в мире 2013 г. [8] рекомендует правительствам принять всеобъемлющее законодательство, чтобы защитить всех участников дорожного движения путем установления скоростных ограничений, соответствующих типу и функции каждой из дорог,



введения такого предельного уровня содержания алкоголя в крови, который способствовал бы снижению количества случаев вождения в нетрезвом состоянии, и требования использовать необходимые защитные меры. Также, Доклад рекомендует проанализировать существующее законодательство и исправить в соответствии с образцами практического опыта, убедительно доказавшими свою эффективность. В Докладе приводятся доказательства эффективности скоростных ограничений, ограничений уровня содержания алкоголя в крови, использования ремней безопасности и удерживающих устройств и шлемов, соответствующих возрасту детей.

Ресурсы и рекомендации в других областях политики и законодательства по обеспечению безопасности дорожного движения затрагивают тему отвлекающих факторов во время вождения и вождения под воздействием наркотических веществ. Использование мобильных телефонов – растущая проблема отвлечения водителей [9] – содержит доказательства того, что использование мобильного телефона за рулем отвлекает водителей, а также приводит описание законодательных мер, предпринимаемых для решения этой растущей проблемы. Хотя руководство раскрывает лишь некоторые противоречия в законодательстве и не дает конкретных рекомендаций или указаний, оно перечисляет ряд аргументов, практик и законодательных мер, применяемых в странах, готовых бороться с данной проблемой. Хотя известно, что существуют и другие вещества, помимо алкоголя, снижающие способность к вождению, авторитетного и полного перечня таких веществ не существует. В результате нет и основанных на объективных данных рекомендаций по вождению под влиянием иных веществ, нежели алкоголь. Международный совет по вопросам алкоголя, наркотиков и безопасности дорожного движения приводит список психоактивных лекарственных и наркотических веществ в соответствии с тем, насколько их использование может безопасно сочетаться с вождением транспортного средства [10]. Эти категории включают:

-Вещества, предположительно безопасные или с малой вероятностью оказывающие воздействие: по отношению к ним совет следующий: «Будьте осторожны и не садитесь за руль, пока не прочитаете предупреждение, вложенное в упаковку».

-Вещества, способные оказывать небольшое или умеренное вредное воздействие: по отношению к ним совет следующий: «Не садитесь за руль, не проконсультировавшись с врачом о возможном воздействии на способность к вождению».

-Вещества, способные оказать сильное воздействие или признаваемые потенциально опасными: по отношению к ним совет следующий: «Не садитесь за руль, если принимаете это лекарство, и проконсультируйтесь с врачом относительно возвращения за руль после оценки результатов лечения».

Рекомендация Рабочей группы по безопасности дорожного движения Европейской экономической комиссии ООН [11] состоит в том, что правительствам следует поощрять исследования и обмен передовым опытом для формирования единой классификации веществ, влияющих на способность к вождению транспортного средства, и принятия законодательства,



направленного на предотвращение вождения под воздействием таких веществ.

### **12.3. Ресурсы для объективного обоснования законов и нормативных документов**

Доклад о состоянии безопасности дорожного движения в мире 2013 г. рекомендует установление порогового содержания алкоголя в крови на уровне  $\leq 0,02$  г/дл для молодых водителей или водителей-новичков и на уровне  $\leq 0,05$  г/дл для населения в целом.

Уровень в  $\leq 0,02$  г/дл для молодых водителей или водителей-новичков снижает их риск стать участником дорожно-транспортного происшествия на величину, достигающую до 24% [8].

ЕЭК ООН [12] также рекомендует устанавливать ограничение концентрации алкоголя в крови на уровне  $\leq 0,02$  г/дл для таких групп водителей, как водители-новички, водители коммерческого транспорта и водители, перевозящие опасные грузы. Применение порогового уровня содержания алкоголя в крови в 0,02 г/дл или менее того является эффективной мерой сокращения количества ДТП, связанных со злоупотреблением алкоголем, применительно к этой группе. Оценка была сделана на основании шести исследований смертности и травматизма среди водителей из четырех штатов Австралии (Квинсленд, Тасмания, Виктория и Западная Австралия) и трех штатов США (Мэн, Мериленд и Массачусетс), где предельный уровень содержания алкоголя в крови варьируется от 0 до 0,06 г/дл [13]. Исследовались водители в возрасте 15–21 лет, ставшие участниками дорожных аварий с тяжкими последствиями или со смертельным исходом. Среднее сокращение смертности в ДТП, происходящих в ночное время, с участием единичного транспортного средства составило 22% в тех юрисдикциях, где предельное содержание алкоголя в крови было определено на нулевом уровне, и 17% в тех юрисдикциях, где предельное содержание алкоголя в крови было определено на уровне 0,02 г/дл. В Австралии именно по этой причине рекомендуется нулевое содержание алкоголя в крови, и все юрисдикции, кроме одной, приняли это ограничение в отношении водителей, имеющих временные водительские права [14]. В России предельный уровень содержания алкоголя в крови равен 0,16 промилле. Данная норма определена не только на основании того, что некоторые продукты и лекарства повышают содержание алкоголя в крови, но и тем, что приборы дают погрешность в  $\pm 0,05$  промилли.

### **12.4. Правоприменение и другие регулятивные меры**

Базовые стратегии, направленные на борьбу с вождением в нетрезвом состоянии, основаны на принципах сдерживания и снижения доступности алкогольных напитков. Иные меры, требующие отражения в законах и нормативных документах включают:

-Выборочное тестирование водителей на алкоголь: Водителей выборочно останавливают и предлагают пройти тест на содержание алкоголя в выдыхаемом воздухе, чтобы определить, является ли это содержание превышающим определенный законом предел. В отличие от пунктов проверки



на трезвость, водители, остановленные выборочно, обязаны пройти тестирование на алкоголь, даже если их не подозревают ни в каком ином нарушении, как это происходит в Швеции [15, 16].

-Пункты проверки на трезвость: Хорошо видимые офицеры полиции систематически останавливают транспортные средства в те часы и дни, когда имеется высокая вероятность употребления алкоголя, и просят пройти тест на содержание алкоголя в выдыхаемом воздухе, если есть подозрение, что водитель находится за рулем в нетрезвом состоянии. В зависимости от страны или юрисдикции (субнациональной), законы или нормативные документы должны четко прописывать полномочия для проведения теста на алкоголь в выдыхаемом воздухе. В Мексике, например, конституция запрещает сотрудникам полиции проводить проверку на алкоголь в выдыхаемом воздухе, если автомобиль не был остановлен за какое-либо иное нарушение. Подобным же образом, в ряде штатов США сотрудники полиции не могут провести проверку дыхания на алкоголь, если не имеется иных доказательств интоксикации, поскольку конституция гарантирует защиту от необоснованных задержаний и обысков [17, 18]. По этой причине некоторые штаты США утвердили штрафные санкции в качестве сдерживающего средства для тех, кто отказывается пройти тестирование, как это рекомендовано Консолидированной резолюцией по вопросам дорожного движения ЕЭК ООН [12].

-Временное лишение или изъятие водительского удостоверения: Эти законы позволяют офицерам полиции отобрать водительское удостоверение у любого водителя, содержание алкоголя в крови которого равно или превышает допустимый предел [19]. Такие законы доказали свою эффективность в качестве средства снижения аварийности и смертности, связанных со злоупотреблением алкоголем, но их применение может осложняться тем, что некоторые водители продолжают ездить, будучи лишенными водительского удостоверения [16].

-Минимальный возраст для легального приобретения и употребления алкоголя: Введение минимального возраста для приобретения и употребления алкогольных напитков в общественных местах может снизить число случаев вождения в нетрезвом состоянии среди молодых водителей и рекомендуется ЕЭКООН [12]. Минимальный возраст обычно определен в промежутке от 16 до 21 года [20]. Повышение возраста, с которого разрешено употребление алкоголя, в Австралии, Канаде и США, снизило количество ДТП, вызванных нетрезвым вождением. Жесткое правоприменение в целях предотвращения продажи алкоголя несовершеннолетним предопределяет эффективность таких законов [16].

-Обязательные проверки на содержание алкоголя в крови для всех участников ДТП: Некоторые страны требуют обязательной проверки на содержание алкоголя в крови всех госпитализированных участников ДТП. Например, в Южной Африке акт о проведении уголовного расследования предусматривает обязательный забор крови или иных образцов без согласия граждан и использование необходимых удерживающих средств, если возникла потребность в сборе такого образца [21, 22]. В Индии анализ может





проводиться, только если есть обоснованное подозрение на использование алкоголя, с обязательным предупреждением лечащего врача, который может возражать, если, по его мнению, такой анализ пагубно повлияет на оказание помощи или лечение пострадавшего [23]. В Южной Австралии анализ крови обязателен для любого лица в возрасте старше 10 лет, получившего телесные повреждения или погибшего в результате автомобильной аварии и поступившего в больницу [24]. Обязательная проверка имеет дополнительное преимущество, поскольку позволяет улучшить собираемость данных и отчетность по ДТП, связанным со злоупотреблением алкоголем.

-Антиалкогольные замки зажигания: Такие устройства блокируют систему зажигания автомобиля и требуют, чтобы водитель вначале воспользовался анализатором алкоголя в выдыхаемом воздухе. Прибор должен зафиксировать, что концентрация алкоголя в крови водителя ниже порогового значения, чтобы автомобиль завелся. Результаты анализа выдыхаемого воздуха на содержание в нем алкоголя заносятся в систему, и водители выборочно тестируются повторно во время движения автомобиля, чтобы избежать обмана. Такие приборы доказали свою эффективность в качестве средства, позволяющего бороться с повторным злоупотреблением алкоголем, по крайней мере, на то время, когда установлен прибор [25]. В Швеции антиалкогольные замки зажигания были впервые представлены в демонстрационных проектах, а затем стали распространяться по стране с октября 2003 г.; в настоящее время они устанавливаются в легковых автомобилях, грузовиках, автобусах и такси. Данная мера встретила широкое одобрение со стороны профессиональных водителей, их работодателей и пассажиров [26]. Использование данных, собираемых с помощью таких устройств, также должно оговариваться законом, особенно, если они используются в коммерческом секторе. Например, в странах, где превышение допустимого уровня содержания алкоголя в крови является уголовным правонарушением, а проверка зафиксировала концентрацию, превышающую допустимый уровень, работодатели могут либо сообщить о происшедшем, либо использовать данную информацию, чтобы оказать помощь работнику. Важным аспектом являются правовые полномочия использования таких устройств.

Например, в США [27] юридические полномочия для реализации программ с использованием антиалкогольных замков различаются в разных штатах. Это обуславливает существенные различия в их эффективности и влиянии на общественное здоровье, как вкратце показано ниже:

-Судебные полномочия: Суды могут назначать использование антиалкогольных замков зажигания как вариант санкций в рамках общего права; однако в значительной степени это происходит по усмотрению конкретных судей и юрисдикций. Более того, в рамках таких программ предписания суда по установке антиалкогольных замков часто не фиксируются органами регистрации транспортных средств и лицензирования водителей. В результате наложенные санкции не отражаются в регистрационных документах водителя; соответственно, сотрудники полиции, остановив правонарушителя, не могут проверить наличие антиалкогольного замка. Некоторые штаты





располагают законодательством, четко определяющим право судей налагать данную санкцию; однако, по-прежнему в выборочном порядке, хотя и призывают судей использовать данную санкцию. В целом, законы, обязывающие судей налагать такую санкцию, имели ограниченное воздействие, вступая в противоречие с законами, строго оговаривающими временное лишение водительских прав.

-Административные программы по использованию антиалкогольных замков зажигания: В рамках таких программ, законы штатов особо оговаривают использование антиалкогольных замков зажигания в качестве санкции за вождение в нетрезвом состоянии или за вождение без прав, изъятых по причине вождения в нетрезвом состоянии. При реализации таких программ антиалкогольные замки зажигания устанавливаются либо как альтернатива лишению права управления транспортным средством (на срок приостановки действия прав) или как условие возобновления водительских прав после лишения за вождение в нетрезвом состоянии. Определенным препятствием для эффективного применения антиалкогольных замков зажигания в качестве условия восстановления водительских прав является то, что водители могут просто дожидаться окончания периода лишения или и не пытаться восстановить водительские права.

-Административные полномочия: Транспортный департамент штата может вводить программы использования антиалкогольных замков зажигания в рамках имеющихся у него полномочий по регулированию лицензирования водителей в целях противодействия вождению в нетрезвом состоянии.

Ряд других стран, таких как Австралия и Канада, уже ввели программы использования антиалкогольных замков зажигания, а в некоторых странах ЕС проводятся исследования по осуществимости их внедрения [25]. Поскольку на рынке представлено несколько типов таких устройств, при определении экономической эффективности их использования необходимо учитывать их цену, точность, доступность, сложность установки и относительную простоту использования [28].

### **12.5. Предложения по совершенствованию законодательной базы**

Анализ существующей правовой базы позволил нам сделать следующие новые предложения, связанные с ее совершенствованием.

- При реализации программ реабилитации для людей, лишенных прав. После того, как человека лишили водительских прав, по причине употребления алкоголя за рулем, гражданин заносится в базу. Это обязывает его к следующим действиям:

1. С регулярностью раз в месяц отмечаться у участкового;
2. Исполнять обязательные работы в виде публичных лекций о вреде употребления алкоголя за рулем. Эти лекции могут проводиться как для взрослых граждан, так и в детских учреждениях. Человек, выступая перед детьми, видя перед собой самых незащищенных потенциальных жертв, в будущем, садясь за руль, будет вспоминать их глаза. Это позволит ему за счет общения с людьми, а так же при подготовке лекций поменять свое



мировоззрение. Человек не будет наедине сам с собой и своей проблемой. В данном случае важна не строгость наказания. Наказание должно быть неотвратимо. При таком подходе человек имеет все шансы исправиться. Цель наказания исправить человека, и здесь она будет достигаться комплексным способом: с одной стороны он сам размышляет о своей проблеме, а с другой, должен будет общаться с людьми, причем обосновывая на сколько негативны определенные действия, связанные с употреблением алкоголя за рулем.

-Обеспечить на законодательном уровне распределение средств, полученных как штрафы за употребление алкоголя за рулем, на реализацию программ борьбы с этим явлением. Например: перевод денежных средств на счета фондов, занимающихся борьбой с алкозависимостью.

- На алкогольной продукции ввести надпись: «Запрещено употреблять лицам, управляющим транспортным средством».

### **Выводы**

ДТП можно рассматривать как одни из причин смерти, и в течение ближайшего времени они могут унести еще больше жизней, в том случае, если ничего не будет предприниматься. Страны, которые успешным образом сокращают смертность вследствие ДТП, смогли добиться этого за счет того, что было введено всеобъемлющее законодательство, которое было подкреплено последовательным правоприменением и проведением кампаний социального маркетинга, которые были направлены на то, чтобы произошли перемены. Но при этом, во многих странах нельзя говорить о всеобъемлющем законодательстве в сфере обеспечения безопасности дорожного движения. В некоторых странах, большей частью с высоким уровнем доходов, было сокращено количество пострадавших и погибших в ДТП на основе того, что были применены эффективные программы, касающиеся обеспечения безопасности дорожного движения, они содержали законодательные изменения. И для мирового и для национального уровня требуется применение технических знаний для того, чтобы разрабатывать и внедрять всеобъемлющие законы, которые могут применяться странами, которые ступили на путь реформирования законодательства, связанным с безопасностью дорожного движения. Процесс принятия и исполнения всеобъемлющих законов – сложный, он занимает много времени, и тому, чтобы этот процесс осуществлялся, мешает большое число факторов, например недостаток политической воли, наличие институциональной инерции, существование нехватки ресурсов и др. Такие преграды можно преодолеть на основе активной адвокации и применения разных возможностей для деятельности по адвокатированию, которая направлена на включение безопасности дорожного движения в общественный дискурс, например, когда идет смена администрации.



## ГЛАВА 13.

### АНАЛИЗ ПРОИСХОЖДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НЕАПОЛИТАНСКОГО ФЕХТОВАНИЯ

#### **Вступление**

Неаполитанское фехтование является одним из самых эффективных стилей, также как утверждают многие Маэстро фехтования в своих древних трактатах. Существуют неоспоримые факты и источники, которые дошли до наших дней, подтверждающие, что это один из самых лучших стилей фехтования. В том числе об этом пишет и Чезаре Блинжини в своем трактате «О современном итальянском фехтовании» 1864 года, что все описанные школы фехтования хороши, однако, неаполитанская остается лучшей [1]. Такие утверждения можно найти в трудах других авторов, как: Джузеппе Морсикато Паллавичини, Антонио Маттей, Никола Теракуза и Вентура и др. Различные напоминания о неаполитанском фехтовании можно встретить во многих источниках, но ни один автор не затрагивал тему рождения и происхождения этого стиля. Как же возник один из самых эффективных стилей фехтования? Для того чтобы ответить на этот вопрос в Научно-исследовательском Институте «Мировых традиций воинских искусств и криминальных исследований применения оружия» (далее НИИ) проведены исследования и анализ неаполитанского фехтования.

#### **13.1. Анализ первоисточников и реставрация стиля неаполитанского фехтования**

Исследование данной темы и поиск ответа на вопрос возникновения и происхождения неаполитанского фехтования начались с анализа первоисточников. Для изучения этой темы необходимо оперировать широким спектром фундаментальных работ, начиная от трактата Иеронимо де Каранзы «Философия оружия» и заканчивая другими работами, в который встречаются хоть какие-то ссылки на этот стиль фехтования.

В НИИ был выведен исчерпывающий перечень в 23 источника – всех существующих трактатов, книг, других работ, которые были изданы за все время и дошли до наших дней, прямо или с различными ссылками относятся к Неаполитанскому фехтованию. В полном объеме переведены на русский язык и официально изданы под патронажем НИИ все труды по неаполитанскому, необходимых для исследования, такие как:

- «Истинное Неаполитанское Фехтование» Никола Теракуза и Вентура;
- «Неаполитанское Фехтование с господствующим названием Невозможное Возможно» Франческо Антонио Маттей;
- «Наука Фехтования» Бласко Флорио;
- «Трактат о современном итальянском фехтовании. Меч и Сабля, различные способы парирования против байонета и копья» Чезаре Альберто Бленджини;
- «Философия оружия и мастерство владения им. Христианская атака и защита. Диалог №3» Иеронимо Санчес де Каранза;



- «Книга о величии меча» Дон Луиса Пачеко де Нарваэз и др. работы, с которыми можно познакомиться в библиотеке НИИ, они также доступны в сети интернет.

После изучения и анализа всего перечня работ стало понятно, что ни один автор, ни один Маэстро ничего не указывал о возникновении неаполитанского стиля фехтования. Никем не была выведена комплексная система, ни принципиальная модель. После работы с первоисточниками, проведенных экспериментов и испытаний, сотрудничества и официальных интервью с различными мастерами фехтования и профессорами Университетов Италии доктором, канд. филол. наук Олегом Викторовичем Мальцевым в полном объеме реставрирована система неаполитанского фехтования. На данный момент на базе НИИ уже на протяжении двух лет практикуется неаполитанское фехтование, проводятся исследования и эксперименты.

### **13.2. Линии неаполитанского стиля фехтования**

Обычно при изучении любого стиля фехтования, считается, что это одна комплексная существующая система, которая построена на определенных принципах, законах и т.д. В результате тщательного изучения и проведенных экспериментов, сравнительного анализа всех трактатов, реставрации системы стиля и проверки ее в практике на базе НИИ при сотрудничестве с Маэстро фехтования и экспертом в безопасности, директором Школы Испанского Фехтования «Дестреза Ачинеч» Алексеем Явтушенко, был сделан вывод, что существуют три разные линии стиля. В основе этих направлений лежат отличающиеся друг от друга фундаментальные концепции. Одним из ярких аргументов и доказательств этого вывода являются представленные в трактатах знаменитых Маэстро неаполитанского фехтования совершенно разные определения фехтования, таких как: Никола Теракуза и Вентура, Бласко Флорио, Пиетро Вилардита, Джузеппе Морсикато Паллавичини и др.

Бласко Флорио под фехтования подразумевает: «Способ управления и контроля собственными наступательными действиями, а также сведение ударов противника впустую». Это определение выведено на рубеже 1844 года, когда издан его трактат, который представляет собой фундаментальную научную работу по фехтованию под названием «Наука Фехтования» [2].

Никола Теракуза и Вентура в своем трактате "Истинное Неаполитанское фехтование" 1725 года дает такое определение: «Фехтование – это обман, упорядоченный скоростью, постигаемый через демонстрацию» [3].

Это две разные технологии стилей, однако, в общем – это явление называется Неаполитанским Фехтованием. Первая технология – Палермитанская, создана, как атакующая система, предназначена для армии, так как войску нужно атаковать и побеждать любым способом. Вторая система построена на финтах, то есть на обмане и введении в заблуждение противника. Эта технология предназначена для разведки, так как им необходимо идти путем обмана и решать разведывательно-диверсионные задачи.

Тем не менее, также существует и третья линия, которая была сформирована в период правления Короля Карла V. Эта технология



контрразведки, которая свойственна ордену францисканцев. Такой вывод мы можем сделать, зная специфику деятельности этого ордена, из любого источника. Они первыми не атакуют, но учитывая систему ценностей этого периода, они вынуждены защищаться от других нападающих. Поэтому в своем вооружении для поддержания своей жизнедеятельности у них в вооружении была контратакующая система.

Итак, на юге Италии существовали три линии, три концепции неаполитанского фехтования, основанные на атаке, на обманных финтах и контратаке, каждая система применялась в зависимости от предназначения и по роду деятельности.

### **13.3. Отсчетная точка возникновения неаполитанского стиля фехтования и его дальнейшее развитие.**

В истории сицилийского народа кровавым пятном отпечатано одно из самых важных исторических событий на рубеже XIII века. 31 марта 1282 года был убит сержант анжуйской армии, которая на тот момент времени оккупировала остров. Это послужило толчком к успешному восстанию сицилийцев против Карла Анжуйского. Этот мятеж вошел в историю под названием «Сицилийская вечерня». Восстание было направлено против Анжуйской власти, которое завершилось истреблением и изгнанием французов со всей территории острова. Так как сицилийцам необходимо было с оружием в руках отстаивать свои права и землю, им необходимо была система или военное искусство, которая была бы эффективна и применима в бою, также которая использовалась для наведения порядка. Потому этот период принято считать рождением воинского искусства. На это новое направление развития оказали влияние уже прогрессирующие с точки зрения военного дела Генуя и Венеция, которые непосредственно повлияли на развитие фехтования юга Италии [4].

Путем проведения проверки установлено, что Палермитанский стиль имеет генуэзские корни, не венецианские. Однако, существовал также другой стиль Паллавичини, он имеет венецианские корни, на что прямо указывает его написанный трактат [5], [6]. Здесь явно проявляется линия фехтования венецианских мастеров фехтования, таких как: Франческо Альфиери [7] и Сальваторе Фабрис [8]. Это два параллельных стиля, один венецианский Паллавичини, а другой – Генуэзский стиль. Генуэзский стиль со временем становится криминальным, и из дальнейшего анализа видно, что он становится Дестрезой. Если следить за ходом истории, то данный стиль фехтования далее идет к испанскому двору. Этот стиль и стиль фехтования Паллавичини очень похожий, так как они делают все то же самое, но этот стиль венецианский. Далее из трактатов XIX и XX вв. известно, что Паллавичини организовал знаменитую римскую школу фехтования. Об этом также пишет Чезаре Альберто Бленджини «Трактат о современном итальянском фехтовании. Меч и Сабля, различные способы парирования против байонета и копья». Из этого трактата также использованы ниже представленные характеристики неаполитанского и сицилийского стилей фехтования:





«Сицилийское фехтование достаточно оживленное, разнообразное, пылкое, очень похоже на бурлящий вулкан. Боец с сицилийским мечом менее защищен и вооружен (подразумевается дополнительное оружие и доспехи), в отличие от итальянского, испанского вооружения и доспехов. Школа объединяет движения ловкости французов, в ней формировалось больше злобы, было больше комбинированных движений, собранных со всех других школ фехтования, характерны осторожные извилистые пути обмана, фехтование содержит больше болезненных ударов».

«Неаполитанское фехтование – это близнец сицилийского фехтования, но с более короткими движениями. Присутствуют серии испанских ударов, с помощью которых имитируется оружие. Имеет свою собственную боевую позицию. Это фехтование основано на принципах и механизмах действия, как животных, и техника с гордостью смешанная с танцем; фехтовальщики пытаются максимальную экономить силы и контролировать пространство и сокращать форму позиции. Они не совершают размашистых движений, кроме тех случаев, когда они необходимы: в итоге они могут быть бесполезными, если не был найден более простой способ нанести удар, то иным способом можно обойти оборону противника» [1].

С течением времени произошло слияние генуэзской и венецианской систем. Техническая часть была генуэзская, а научная – венецианская, поэтому испанское фехтование и отличается от венецианской школы фехтования. Этот стиль в дальнейшем становится Дестрезой. По этому направлению написаны труды, трактаты по Истинной Дестрезе Оружия, такие как: - «Философия оружия и мастерство владения им. Христианская атака и защита. Диалог №3» Иеронимо Санчес де Каранза [9], «Книга о величии меча» и «Простой способ экзаменации учителей в искусстве фехтования с оружием» Дона Луиса Пачеко де Нарваэза [10], [11]. Анализ этих трудов в НИИ показал прямую связь с венецианским и генуэзским фехтованием.

Далее эта возникшая эффективная система используется в Америке, на Филиппинах, Африке и в других, может еще пока неизвестных странах. Проявление и элементы этого стиля на данный момент можно найти в Техасе в системе фехтования большим ножом боуи, также на Филиппинах.

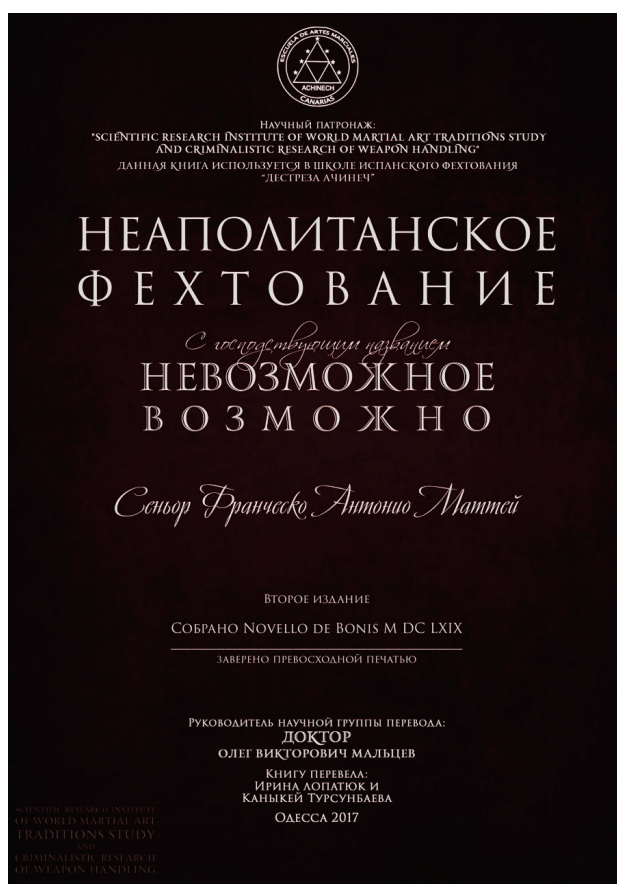
Как вы понимаете, люди воюют и потом обратно возвращаются в Испанию. Также эта система фехтования вновь появляется в Неаполитанском Королевстве. Из истории Юга Италии известно, что в период 1503 - 1734 гг. Неаполитанское королевство практически не имело своей независимости. После постоянной смены Королей, был построен целый ряд правителей за этот период, такие как: Фердинанд II Арагонский (в Неаполе Фердинанд III) и его наследники испанские Габсбурги (Карл V, Филипп II, Филипп III, Филипп IV, Карл II). В этот период территория Южной Италии и всего Средиземноморья постепенно стала базой для второстепенно мировой политики. Другие общеевропейские войны и завоевания обращали на себя внимание испанских правителей, такие как: захват огромных территорий в Америке, разные конфликты с Францией, также и локальные, которые были на территории Северной Италии и в Нидерландах, также и Нидерландская



революция, Тридцатилетняя война и дальнейшие военные действия; Южная Италия превратилась в глухую провинцию. Карл V только посещал Неаполь и Сицилию, а управление передал вице-королю, на этих территориях власть была полностью в его руках[12].

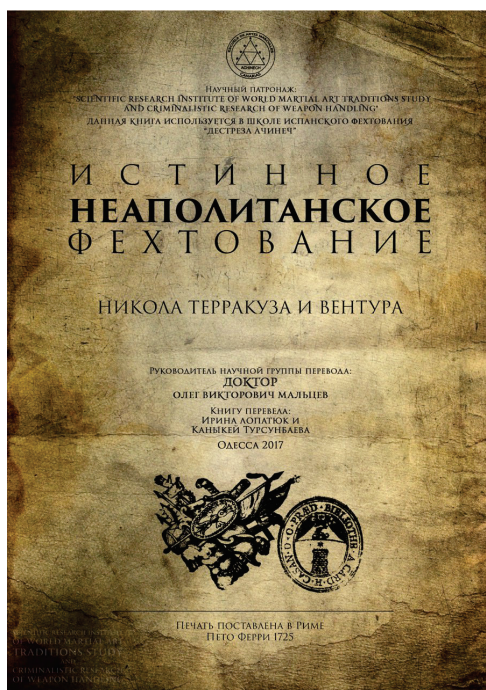
В период XVIII века на территории Италии распространилось французское фехтование. На тот момент времени оно стояло на передовой по всей Европе, тем не менее, что им не удавалось в России.

Вновь вернувшаяся система становится еще более эффективной, так как все технические элементы и техника очистились в период ведения войн и долгосрочных битв. Этой системой восхищались многие Маэстро, описывали эту систему, как самую эффективную, лучшую на тот период времени. Такое изменение системы мы можем даже наблюдать, исходя из написанных трактатов. Сначала был издан трактат «Неаполитанское Фехтование с господствующим названием Невозможное Возможно» Франческо Антонио Маттей (рис.1) [13], а через некоторое время трактат «Истинное Неаполитанское Фехтование» Никола Терракуза и Вентура (рис.2) [14].



**Рис. 1. «Обложка трактата «Неаполитанское Фехтование с господствующим названием Невозможное Возможно» Франческо Антонио Маттей»**

То есть, как видим, уже не просто Неаполитанское фехтование, а истинное, то есть система, которая прошла войны и учувствовала практически во всех испанских завоеваниях. Как пишет сам Никола Терракуза: «Я занялся этим



**Рис. 2. «Обложка трактата «Истинное Неаполитанское Фехтование» Никола Терракуза и Вентура»**

трудом в моем пожилом возрасте для того чтобы откорректировать и возобновить уроки истинного Неаполитанского Фехтования, и коим образом избавить его от забвения. С собранным за долгие годы знанием о владении мечом, продолжаю преподавать уроки фехтования в таких городах, как Неаполь и Палермо, сколько было атак с первыми знаменитыми виртуозами Европы. Сколько было атак с первыми знаменитыми виртуозами Европы, пока я был солдатом в военных силах Испании. Не должно существовать другой школы, так как эта, Неаполитанская школа противостоит всем другим мировым школам, и никакая не может противостоять тем, кто обладают этой в совершенстве. Как Герцог передавал знания Вице Королю Сицилии, в Палермо, в Мессине...».

В XVIII веке мировое сообщество признает, что неаполитанский стиль испанского фехтования – это лучшее фехтование в Европе. Это был венец всех наций. Со временем начало господствовать Фехтование, во взаимодействии со скоростью и мерой, также и с применением обмана, таким образом, Неаполитанское Фехтование перерастает в состояние преимущества над всеми другими нациями, олицетворяя невозможное, воплощенное в скорости и времени, так что оно никогда не подводит в действии.

### **Выводы**

В представленной работе изложены результаты исследования и анализа возникновения, происхождения и развития Неаполитанского стиля фехтования. В результате проведенной работы официально издан под патронажем Научно Исследовательского Института «Мировых традиций воинских искусств и криминальных исследований применения оружия» ряд переведенных на русский язык древних трактатов, ученым, доктором, канд. филол. наук



Мальцевым Олегом Викторовичем в полном объеме реставрирована система Неаполитанского фехтования. После проверки на протяжении двух лет этого стиля фехтования на практике и детального исследования выведено и проанализировано возникновение, развитие Неаполитанского стиля фехтования. Взят весь период существования этого стиля фехтования, начиная с его возникновения, и пошагово проведено исследование его развития. Этот стиль возник во время восстания «Сицилийская вечерня», далее развивался на Юге Италии, потом за ходом истории завоеваний использовался испанцами, дошел до Мадридского двора; в дальнейшем на протяжении различных войн система распространилась на территорию Америки, Филиппинах, Африке и др. Элементы этого стиля фехтования можно встретить в Техасе, существует система фехтования с так называемым большим ножом боуи.

После долгого периода времени в конце XVI века эта система вернулась в Неаполитанское Королевство. На этом этапе появляется Истинное Неаполитанское фехтование, так как техника была очищена на протяжении всех завоеваний. С этого времени неоднократно встречается упоминание, что это самый лучший стиль фехтования.

На сегодняшний день мы имеем: две системы – сицилийскую, то есть имеется в виду неаполитанская и комплексная южно-итальянская системы, которые существуют в Палермо, обе относятся к неаполитанскому фехтованию. До сих пор неаполитанское фехтование считается самой эффективной и секретной системой фехтования.





## ГЛАВА 14. ЧАС – ПРОСТОРОВА КОМПОНЕНТА ТРИВИМІРНОГО СЕРЕДОВИЩА

### Вступ

Дебати щодо природи й сутності простору почалися ще в античності. Платон означав простір (хору) як вмістилище або проміжок, Аристотель – як місце. Арабський мислитель Альхазен намагався визначити простір через розширення. Нове переформулювання поняття простору відбулося в XVII ст., що стало століттям становлення класичної механіки. Її творець, Ісаак Ньютон розглядав простір як абсолютний, тобто такий, що існує незалежно від того, чи є в ньому фізичні тіла. На відміну від нього Лейбніц характеризував простір тільки через відношення між тілами: віддаль та напрямок. У XVIII ст. аналіз сутності простору здійснив Іммануїл Кант, якого цікавило передусім питання про те, чи можна пізнати простір тільки емпірично, через досвід. Кант прийшов до висновку, що простір є чисто апіорним поняттям, що людина не може сприймати світ по-іншому, як через простір. У XIX та XX ст. розуміння простору в фізиці змінилося. З побудовою теорії відносності простір став розглядатися невід'ємно від часу, як простір-час. Розвиток квантової механіки та квантової теорії поля підняв питання про природу вакууму, тобто простору, в якому немає ні полів, ні частинок. Однак, чимало суттєвих питань, пов'язаних із вакуумом, зокрема питання про енергію вакууму, залишаються досі нерозв'язаними. Загалом властивості простору-часу описуються метричним тензором. Метричний тензор повинен задовольняти основним рівнянням загальної теорії відносності – рівнянням Ейнштейна [1]. Положення будь-якої події в просторі-часі відносно спостерігача задається чотирма величинами з розмірністю довжини:  $ct$ ,  $x$ ,  $y$ ,  $z$ , де  $c$  – швидкість світла,  $t$  – час, а решту величин задають місце події. Точки простору-часу називаються світовими точками. Руху частинки в просторі-часі відповідає лінія, яку називають світовою лінією. Віддаль між світовими точками задається просторово-часовим інтервалом. Координати  $ct$ ,  $x$ ,  $y$ ,  $z$  зв'язані з певною системою відліку, а при переході від однієї системи відліку до іншої перетворюються як компоненти 4-вектора. Система відліку не обов'язково повинна бути інерційною. В полі гравітації багатьох тіл інерційну систему відліку вибрати неможливо. Тому простір-час викривлений. На великій віддалі від масивних тіл це викривлення незначне, поблизу таких тіл ним нехтувати не можна [2]. Простір є єдністю Місця (обмеженості) і Положення (співвіднесеності з іншими об'єктами). Тобто можна сказати, що простір – це протяжність, властивість речей займати місце серед інших речей. Розвиток квантової механіки та квантової теорії поля підняв питання про природу вакууму, тобто простору, в якому немає ні полів ні часток. Однак, чимало суттєвих питань, пов'язаних із вакуумом, зокрема питання про енергію вакууму, залишаються й досі нерозв'язаними. У масштабах галактик та Метагалактики суттєву роль починає відігравати кривизна простору-часу (його відхилення від евклідової метрики), яка пов'язана зі взаємодією мас, що тяжіють. Характер кривизни простору Метагалактики





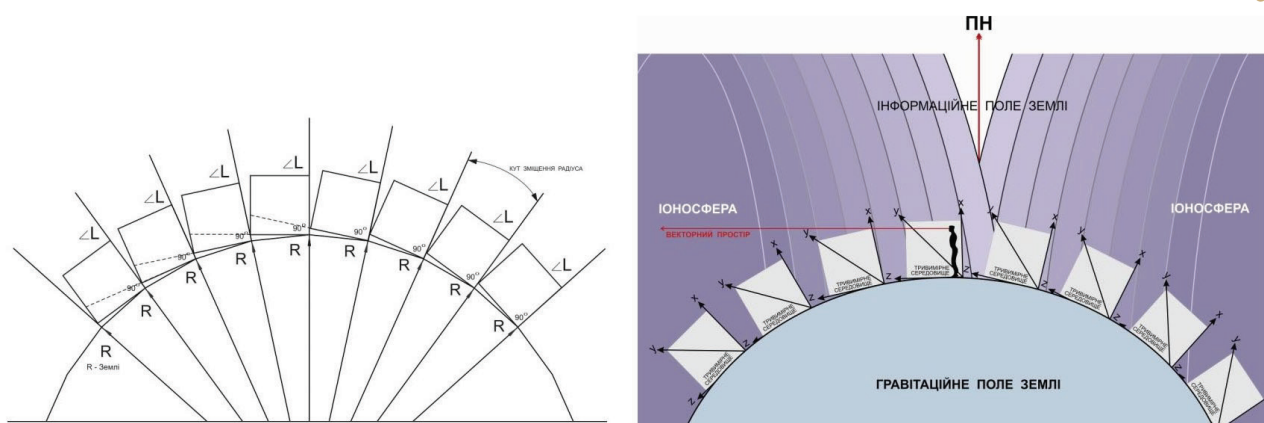
залежить від середньої щільності в ній речовини та поля у живій природі. Тут особливості простору-часу проявляються вже на рівні білкових молекул у формі асиметрії, тобто порушення повної відповідності та розташування частин цілого відносно якогось центру [3].

#### **14.1. Гравітаційні особливості візуального сприйняття середовища**

В даному випадку пропонується авторське бачення єдності простору та часу. Основна увага концентрована на взаємозв'язку просторових величин та часу. Виходячи з анатомічної будови людини та її антропологічних особливостей, робиться намагання підтвердити прийняту людством еволюційну систему трьохмірності простору та її обґрунтованість порівняно з відомими іншими багато мірними, виведеними вченими математиками, фізиками та астрофізиками. Щоб краще зорієнтуватися в особливостях взаємозв'язку простору та часу необхідно вдаватися до особливостей земної гравітації, як базової умови існування середовища, як такого. Наявність земного тяжіння привело до розвитку розуміння простору і особливо середовища. Надалі циклічність природних змін пір року та доби утвердили періодичність змін світової енергії. Лише зі зміною сонячних та піщаних годинників на механічні людство задумалось над еталоном часу. Пізніше час почали розглядати як просторову величину.

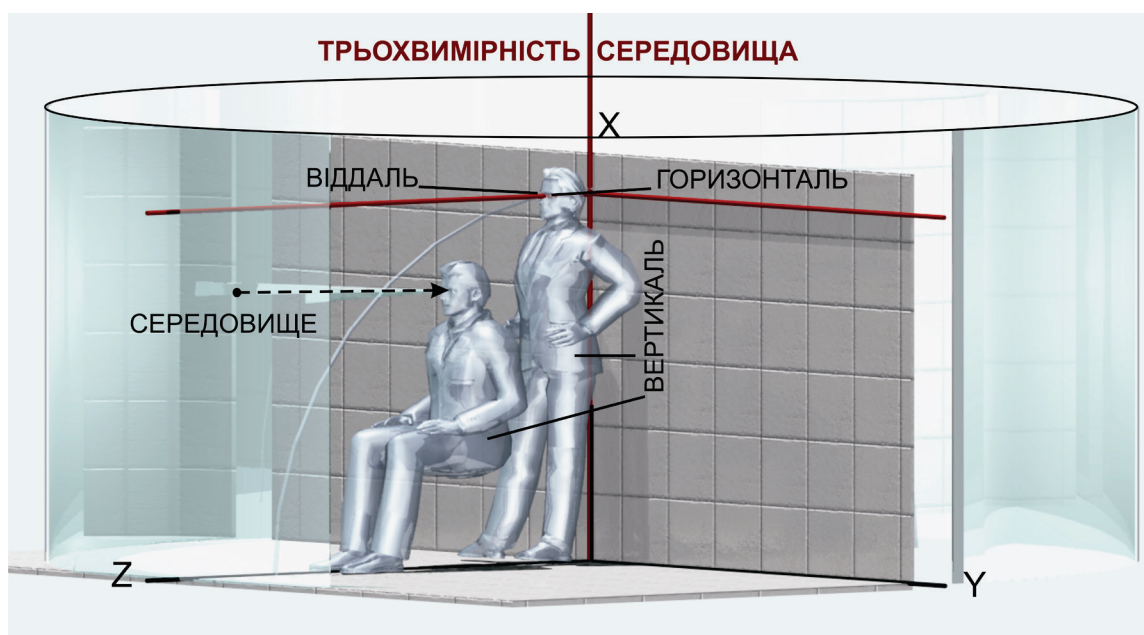
Виходячи з умов паралельності прямих, що знаходяться лише на одній площині і не перетинаються, а інші прямі являються мимобіжними, констатуємо факт того, що прямі які знаходяться на перпендикулярній площині до базової, знаходяться в строгому перпендикулярному положенні. Якщо через вертикальну площину, що знаходиться під кутом 90 градусів до горизонтальної - базової ( як дотичної до кола ) провести радіус кола, що виходить з центру кола та проходить через вертикальну площину, матимемо множину умовно перпендикулярних кутів прив'язаних до множини радіусів. Кожна горизонтальна площина, що знаходиться перпендикулярно до вертикальної площини, через яку проходить радіус кола, буде знаходитись в кутовому зміщенні в залежності від кутового зміщення вертикальної площини. Так, як за базову основу просторового виміру людство прийняло трьохмірний простір ( а в цьому є рація ), то третя площина перпендикулярна до вертикальної та горизонтальної являється третьою складовою трьохмірності. Четвертою складовою простору являється час. При зміні кута радіуса автоматично міняється кут перпендикулярної до радіуса що знаходяться поряд. Чим ближче буде знаходитися радіус до радіуса сусіднього, тим перпендикуляр наближеного радіуса буде знаходитися під меншим – гострішим кутом до перпендикуляра кута порівняння (рис.1).

В такому випадку, кожна віддаль між радіусами буде формувати основу нового середовища, що безпосередньо пов'язане з загальним простором. Тому простір ми розглядаємо як векторну величину, яка має точку прикладання та прямує у безмежність, край якої людству невідомий.



**Рис 1. Схема зміни середовища в залежності від кутової зміни радіуса землі**

Середовище в класичному розумінні – це відбитий енергетичний потік що безпосередньо повертається до органів локації людини. Так, як базовим органом відчуття людини є зір, то основним фактором сприйняття середовища є візуальне сприйняття. Людина сприймає та розуміє середовище до межі її візуального сприйняття (рис.2).



**Рис. 2. Параметри трьохмірного середовища**

Хоча останнім часом є намагання підмінити класичне розуміння іншими, наприклад «геополітичне середовище», «інформаційне середовище», розуміння пов'язане з анатомією людини і надалі буде домінувати в трактовці середовища. Що стосується розуміння космічного простору, тут звичайно в міру науково технічного прогресу будуть мінятися і рамки розуміння космічного середовища виходячи з базових земних передумов. Виходячи з того, що розуміння середовища виникло на землі, то воно буде трансформуватися на космічний простір з умовою відліку капсули перебування в космосі.

Розуміння простору та часу безпосередньо пов'язане з інформаційним



полем землі на базі якого проходить еволюційний науково технічний прогрес людства. Час, що біжить у просторі, приводить до нових еволюційних змін кожного конкретного середовища незалежно від його реального стану. Простір і час як форма існування світу. Світ не можливо уявити поза простором і часом. Простір і час є невід'ємним атрибутом об'єктивного світу. Вони дають змогу відокремити кожну річ від іншої, конкретизувати універсальні зв'язки будь якої речі або явища з усім світом. Час являється просторовою величиною, що змінюється по спіралі та диктує еволюцію, що приводить до нових здобутків науково-технічного прогресу.

Існує інтуїтивне відчуття часу. В людину немовби вміщено "біологічний годинник". Це пояснюється тим, що людина є закономірним результатом розвитку нашої галактики і тому може "відчувати" її ритми. Має свої ритми і людський мозок, знання яких необхідне для гігієни розумової праці.

Специфіка просторово-часових якостей в соціальних процесах. Якщо в неживій і біологічній формах матерії простір включає лише зв'язки предметів, то в соціальний простір входить також і ставлення людини до предметів, до місця свого проживання. Людина вимірює час, порівнюючи різні процеси з якимось одним процесом, що служить еталоном, зразком. Таким еталоном, наприклад, для порівняння тривалості доби є рух годинникової та хвилинної стрілок годинника. Оскільки простір і час взаємопов'язані із тією реальністю, яка існує і взаємодіє в них, властивості простору і часу можуть суттєво відрізнятися. Кожному структурному рівневі матерії відповідає специфічна форма простору і часу. Можемо спостерігати певні особливості простору і часу в неживій та живій природі, в суспільстві.

У неживій природі. У тих частинах макросвіту, коли можна абстрагуватися від викривлення простору-часу біля великих мас що тяжіють, простір-час характеризується евклідовою геометрією. Один оберт по циферблату годинникової стрілки, що вказує хвилини, умовно людина називає «одна година» (рис. 3).

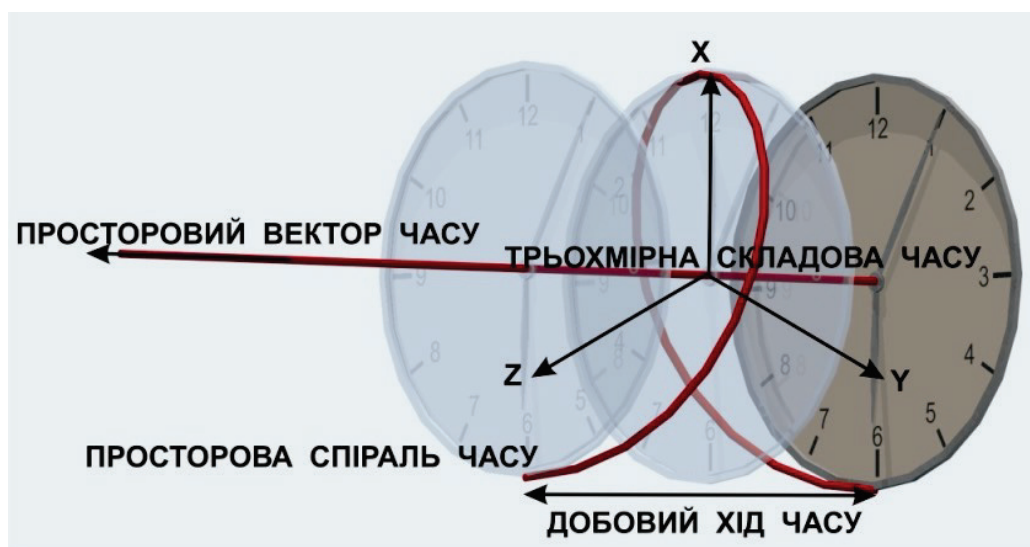


Рис. 3. Трьохвимірна складова часу



Тобто можна сказати, що простір – це протяжність, властивість речей займати місце серед інших речей. Час – філософська категорія, яка характеризує послідовність існування явищ, тривалість процесів, відокремленість різних стадій змін і розвитку.

#### **14.2. Взаємозв'язок часових переходів минулого, теперішнього, майбутнього**

Простір і час не лише нерозривно пов'язані з матерією. Вони нерозривні і відносно одне одного. Простір і час – це сторони одного і того ж явища. Тому, доцільно користуватися поняттям просторово-часового континууму. Адже простір і час визначаються тими процесами, подіями, які в них виникають і існують. Світ є множиною або континуумом подій, що мають чотири виміри: три з них просторові, а четвертий – час. Хоча час – це така ж координата, як і будь-яка з трьох просторових, але вона все-таки характеризує реальність з погляду її змін, а просторові координати характеризують співіснування її подій. Час постає як єдність тривалості (скільки) і миттєвості (коли). Можна сказати, що час – це тривалість, швидкість розгортання процесів, їх темп і ритм [4].

Розрізняють дві концепції простору і часу:

- Субстанціональну, засновану Демокритом і Ньютоном. Тут простір і час розглядаються як абсолютні, тобто незмінні, незалежні один від одного. Простір, як безмежна порожнеча, нерухома і неперервна, як вмістилище речей, а час як абсолютна система відрахунку, яка існує незалежно від речей.

- Реляційну, засновану Аристотелем, Декартом, Лейбніцем. Простір і час відносні, залежать від матерії і один від одного. Ідеалізм заперечує об'єктивно реальне існування простору і часу, розглядаючи їх або як похідні від індивідуальної свідомості (суб'єктивний ідеалізм Берклі, Маха), або як апіорні, до досвідні форми чуттєвого споглядання (Кант), або як категорії абсолютної ідеї (Гегель).

Основні положення діалектико-матеріалістичної концепції простору і часу:

1. Простір і час – це форми буття матерії, вони об'єктивні, існують незалежно від свідомості;

2. Відносні, тобто пов'язані з формою буття матерії, розрізняють фізичний, біологічний і соціальний простір і час;

3. Невідривно пов'язані між собою і утворюють просторово-часовий континуум, тобто світ має чотири виміри – три просторових і один часовий. Таке розуміння простору і часу було підтверджено теорією відносності Ейнштейна: коли швидкість руху наближується до світлової, то маса тіла зростає, а просторові інтервали зменшуються, часові збільшуються, на скільки зменшуються просторові, настільки зростають часові.

Схарактеризуємо основні форми простору і часу, звернувши основну увагу на біологічну і соціальну. Біологічний простір і час має власну специфіку і не співпадає із фізичним простором і часом. Біологічному простору властива асиметрія лівого і правого в групуванні атомів (ліве – раціональне, праве – художнє). Якщо в фізичному просторі всі точки рівні, то в біологічному – ні, тобто кожний живий організм може існувати тільки у власній екологічній ніші.





Біологічний час не співпадає з фізичним і випереджує його. В кожного живого організму є власний біологічний годинник, який запускає та відключає у межах організму хімічні і фізіологічні реакції, забезпечує пристосування до ритмічних змін факторів зовнішнього середовища. Ще більш значні особливості мають соціальний простір і час, вони не співпадають ані з фізичними, ані з біологічними простором і часом. Отже людина існує не тільки у фізичному, біологічному і соціальному просторі та часі. Вона існує в індивідуальному просторі та часі, які виступають своєрідним синтезом усіх трьох попередніх форм [4].

Враховуючи константу єдиного простору представлену, як вісь на яку нанизана еволюційна часова спіраль, можемо говорити про поступовий розвиток часу з проекцією на вічність простору. Знаходячись в спіральному еволюційно-часовому відрізку можемо зробити проекцію тимчасової реальності буття на вектор вічності. Виходячи з того, що реально людина не перебуває ні в якому реальному часі, а є заручником плину часу маємо безперервний потік просторово часових умов буття. Кожне щосекундне існування на рівні логічного сприйняття прив'язане з конкретним ареалом перебування. Тому відчуття середовища, як такого, являється важливою передумовою життя людини. Часові зміни безпосередньо пов'язані з умовами середовища. Розуміння часових понять «минулого», «теперішнього» та «майбутнього» впливають з безперервного еволюційного розвитку часового простору. Людина не здатна зупинити чи поміняти цей порядок існування матерії. Філософський контекст того, що «в одну воду двічі не вступиш» як найкраще ілюструє цю реальність. По при це людина завжди мріяла про «машину часу» яка надала б змогу подолати таку земну гравітацію. Це пов'язано з мрією про вічність буття – про безсмертя. Перехід від теперішнього до майбутнього є незмінним та блискавичним при цьому людина не зауважує момент та стан такого переходу.

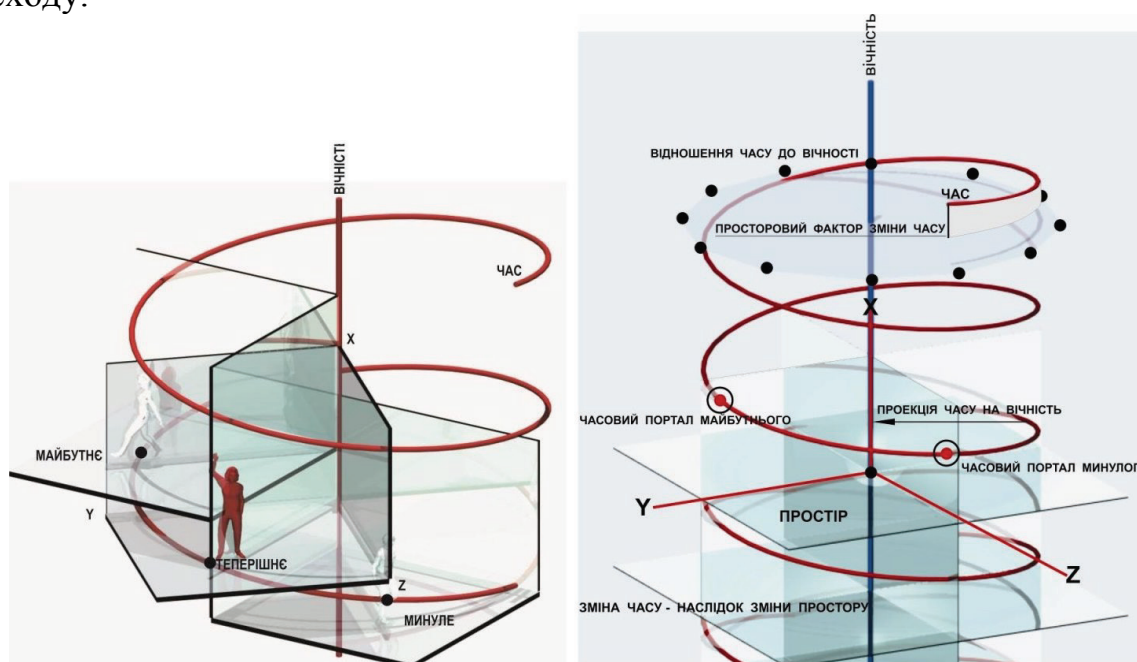


Рис. 4 Схема часу як складової трьохмірності простору





Зміна цих часових етапів буття безпосередньо проходить в зміні рівня реального існування. Таку зміну, як зміну часових ареалів можна прирівняти до зміни обрію. В досить примітивному трактуванні образно це можна прирівняти до руху в космічній ракеті, коли в кожній секунді людина знаходиться на вищому рівні сприйняття середовища, простору та часу.

Поняття простору в метафізиці відомий французький метафізик Генон розглядав як одну з умов тілесного існування і тому було б абсурдним твердити, що абсолютно проста субстанція, яка є позбавлена будь якої тілесності, може міститися в просторовому резервуарі. Саме це говорить про атомічні субстанції, що вони залежать від простору в якому в якому вони можуть рухатися. Суть проблеми в тому, що якщо атомічні субстанції є абсолютно простими, це незмістовно одночасно приписувати їм замовлення, котре вимагає просторового розширення. Генон наголошує, що сума елементів позбавлених розширення ніколи не може сформувати розширення. Якщо атоми виконують своє визначення, то вони абсолютно прості, тому й неподільні і для них неможливо становити тіла. Аналогічно, множення нуля нулем неминуче дорівнює нулю, таким же чином множення атомів не збільшує їх величину і обрікає нас до зупинки. Генон, покладаючись на авторитет індійської ведантичної філософії шанкарачар'я, робить висновок, що атомізм не представляє нічого крім абсолютної неможливості. Він наголошує, що простір – це резервуар зі змістом. Порожній простір є абсурдністю, не тому лише, що ефір все наповнює, але й сам простір має якісний вимір, який не дозволяє йому вважатися пустим. Характеристики напрямку надають простору якісного характеру на самому початковому етапі, і простір позбавлений таких характеристик був би правдивою марнотою в якому, за Арістотелем, «верх не відрізняється від низу». Крім того, простір не має виходити за межі світу щоб містити його. Як заявляв філософ Генон, простір співіснує з цим світом, бо він є одним з його передумов. Цей світ не є більш безкінечним ніж сам простір, бо він не містить всіх можливостей, а лише представляє певний особливий порядок можливостей, і є обмеженим вимірами, що складають його саму природу. Час людського життя вимірюється не тільки і не стільки тривалістю її фізичного існування, а тим змістом і смыслом, яким він був наповнений. Людина може мандрувати у просторі і часі не рухаючись з місця, завдяки оволодінню досягненнями культури може розширювати простір і час свого існування. З іншого боку людина може багато мандрувати, але простір її існування залишиться дуже вузьким, обмеженим лише тими речами, якими вона володіє. І вона може усе життя прожити на одному місці, але простором її життя буде увесь світ, якщо вона відчуває себе часткою людства, часткою всесвіту. Дуже глибокий сенс має твердження, що людина існує між небом і землею у просторі власної душі. Саме наявність такого простору і те, чим він наповнений робить людське життя повномірним і стійким відносно будь-яких негараздів зовнішнього світу. Цілий ряд наукових теорій про існування часових порталів, котрі дають змогу деформації та



зміни простору, обумовлений намаганням людини знаходитись на різних рівнях еволюційної спіралі. Ще на древньому етапі розвитку, людство різними фізичними та метафізичними способами намагалось проникнути в час. Цілі цивілізації будували мегалітичні споруди, піраміди, храми та інші реквізити котрі були створені з єдиною ціллю приборкати час. Науковці світу створювали теорії просторово-часових змін якими могла б володіти людина. Як бачиться авторові, що зміна часового порядку приведе до колапсу в просторі людського буття. І надалі найвідоміші математики, фізики, астрофізики ведуть безперервний пошук нових вимірів матерії. Багатомірність простору як середовище існування плазми можливо і має сенс, та для форми існування фізичного тіла людини викликає сумніви. Для існування душевної енергії обмеження трьохмірності та часу є більш прийнятними. Простір людського життя формується тими особистісними взаємозв'язками зі світом – природою, культурою, суспільством, іншими людьми, які має людина. В рамках концептуальних моделей можливий багатовимірний простір, який не аплікується на тривимірний світ, і на лінійні моделі плину часу. Час людського життя вимірюється не тільки і не стільки тривалістю її фізичного існування, а тим змістом і смислом, яким він був наповнений.

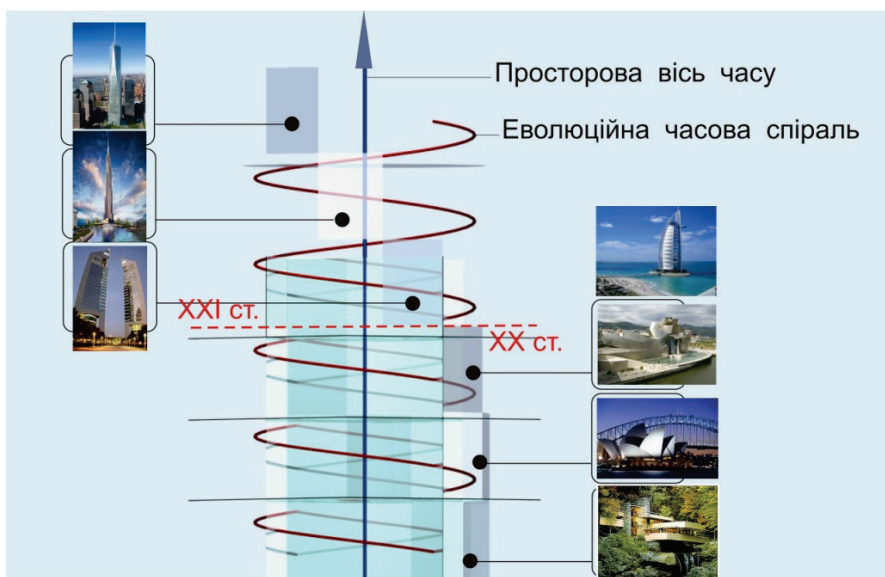
#### **14.3. Еволюційна залежність просторово-часових факторів**

Перед людиною завжди існує проблема оволодіння соціальним простором і часом – особистого оволодіння соціальним змістом і смислом простору у якому вона існує та наповнення особистим смислом часу свого життя.

Специфіка соціального простору і часу визначається тим, що вони наповнені певним соціальним змістом і смислом. Соціальний простір – це співіснування світу речей і людини, її суспільні зв'язки та смисли, які фіксуються у системі суспільно значущих речей. У соціальному просторі так само як і в біологічному усі точки не є рівними, але їх нерівність визначається вже не біологічними, а соціальними чинниками, що фіксується в таких поняттях як батьківщина, вітчизна, святі місця (рис. 5).

Кожна культурно-історична епоха має власні форми організації побуту, полів, садів, архітектуру міст, форми технічних устроїв, соціальну структуру. Соціальний час – це міра змінності суспільних процесів, історичних змін у житті людини. Соціальний час плине не рівномірно. На початку розвитку людства ритми життя були дуже повільними. Час був звернений до минулого, розгортався циклічно. Зараз відбувається прискорення і ущільнення соціального часу. Це, на сам перед, пов'язано з еволюційним науковим прогресом що безперервно приводить людство до нових цивілізаційних надбань. Взаємозв'язок часу та науково-технічного прогресу просторово щільно пов'язаний між собою. Форми цивілізаційних укладів на пряму пов'язані з прогресивними укладами існування спільноти між собою.

Суспільні формації слугують відображенням громадсько-просторових взаємозв'язків в умовах часової еволюції. Дуже важливим фактором такого



**Рис. 5 Еволюційна часова спіраль (на прикладі архітектури).**

співіснування являється умова енергетично-позитивної космічної енергії. Основною задачею людства протягом тисячолітнього розвитку являвся баланс позитивної та негативної енергії. Не має сфери людської діяльності яка б не включала вирішення цієї проблематики. Такі постулати співіснування були синтезовані та викристалізовані у різних релігіях та філософіях світу. Це процес боротьби добра та зла носить безконечну суть. Поляризація енергетичних зарядів слугує основою нашого буття в просторі та часі. Змінними залишаються лише форма протистояння та взаємодії позитивних та негативних зарядів. Людина протягом всієї еволюції намагалася оточити себе благодійною позитивною енергією незалежно від форм її проявів та способів дії. Такою передумовою виникнення соціального простору було намагання створити позитивне середовище що щільно взаємопов'язане з простором та часом. Часові рамки, які поступово переходили одні в інші сприяли інтелектуальним надбанням, де енергетична ідейна основа трансформувалася в фізичні матеріальні блага.

Найкращою ілюстрацією цього процесу слугує архітектура в котрій яскраво виражені часові просторові зміни, які збереглися з древніх часів до сучасності. Симбіоз архітектурно-мистецької філософії вибудований на світогляді акумулювання енергії певного періоду ілюструє взаємозв'язок просторових особливостей часу. Через архітектуру людство найправдивіше може отримати розуміння тих процесів що відбувалися в минулому. Попри те, основним завданням, що стоїть перед архітектурою – формувати середовища майбутнього часу. Кожне надбання методів та засобів створення архітектурно-суспільних просторів отримує в часі своє еволюційне перетворення. Архітектура, як спосіб формування простору, служить інструментом еволюції суспільних формацій. Громадські простори не можуть існувати поза межами суспільних середовищ. Основною задачею, при вирішенні консолідації суспільних об'єднань змінних в часі,



слугує створення позитивних умов існування в соціальних середовищах. Надалі при створенні архітектурних середовищ полісів, людство стоятиме перед колосальною проблемою зняття гравітації Землі. Суспільно-державний устрій являється умовою громадських просторів, що в контексті архітектурних засобів виражаються через урбанізовані формотворення.

### **Висновки.**

Час являється повноцінною складовою трьохмірності простору виходячи з своєї просторової суті. Його просторова компонента органічно пов'язана з трьохмірністю середовища. Біологічні умови існування людини неможливі без тісного взаємозв'язку простору та часу. Зміна інформативного поля що надходить з іоносфери як із інформаційного поля землі приводить до змін локативного рівня в тісному взаємозв'язку з просторовими особливостями часу та середовища. Звідси середовище формує свідомість на енергетичному рівні випромінення та сприйняття. Сумарна еволюційна субстанція простору та часу являється безпосередньою умовою буття людини.



## Литература

### Глава 1.

1. Беркут В.П. Феномен экологического сознания: социально-философский анализ: дис....докторара философ. наук: 09.00.11 / Беркут Виктор Петрович. – М., 2002. – 293 с.
2. Вайда Т.С. Формування екологічної культури студентів педвузів засобами туристсько-краєзнавчої діяльності: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Вайда Тарас Степанович. – Херсон, 1998. – 226 с.
3. Гильмиллярова С.Г. Подготовка студентов педвузов к непрерывному экологическому образованию / Гильмиллярова С.Г. – М. : МПУ «Народный учитель», 2001. – 243 с.
4. Глебов В.В. Формирование экологического сознания: философский анализ: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Глебов Валерий Владимирович. – Брянск, 2002. – 194 с.
5. Дагбаева Н.Ж. Школа экологической ответственности / Дагбаева Н.Ж. – Улан-Удэ : Издательство Бурятского госуниверситета, 2000. – 189 с.
6. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / Дерябо С.Д., Ясвин В.А. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
7. Дерябо С.Д. Экологическая психология: Диагностика экологического сознания / Дерябо С.Д. – М. : Акад. пед и соц. Наук, 1999. – 310 с.
8. Дёмин М.В. Анализ структуры сознания / Дёмин М.В. - М. : Изд. Моск. ун-та, 1980. – 37 с.
9. Зверев И.Д. Отношение школьников к природе / И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина – М. : Педагогика, 1988. – 129 с.
10. Кавтарадзе Д.Н. Основы экологического мировоззрения как задача народного образования / Д.Н. Кавтарадзе, А.А. Брудный // Вестник образования. – 1993. – № 7. – С. 2 – 40.
11. Кмець А.М. Екологічна свідомість майбутніх учителів: проблеми, зміст, типологія // А.М. Кмець // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 9 – 99.
12. Коваленко О.П. Педагогическая технология формирования эколого-социальной ответственности у студентов педагогического университета: дис...канд. пед. наук.: 13.00.08 / Коваленко Ольга Петровна. – Тольяти, 2002. – 258 с.
13. Концепція неперервної екологічної освіти та виховання в Україні: Проект // Інформ. зб. МО України. – 1995. – № 14. – С. 2 – 17.
14. Кочергин А.Н. Экологическое знание и сознание: особенности формирования / Кочергин А.Н., Марков Ю.Г., Васильев Н.Г. – Новосибирск: Наука, 1987. – 221с.
15. Кравченко С.М. Екологічна етика і психологія людини / С.М. Кравченко, М.В. Костицький – Львів : Світ, 1992. – 102 с.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв. В 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – 231 с.
17. Львовчкіна А.М. Екологічна психологія / Львовчкіна А.М. – К. :





Міленіум, 2003. – 122 с.

18. Матвійчук А.В. Екологічне знання та стиль мислення сучасної науки / Матвійчук А.В. – Рівне: Ліста-М, 2002. – 174 с.

19. Симонова Т.И. Формирование экологического сознания студентов педагогического университета небиологических специальностей: дис...канд. пед. наук.: 13.00.01 / Симонова Татьяна Ивановна. – Самара, 2000. – 218с.

20. Скребец В.А. Экологическая психология / Скребец В.А. – К. : МАУП, 1998. – 142 с.

21. Титаренко А.И. Поступок и нравственная мотивация выбора / Титаренко И.Т. – М. : Просвещение, 1989. – 154 с.

22. Федюк О.В. Формирование экологического сознания будущего учителя / Федюк О.В. // Наук. Вісник: Зб. наук. праць. / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2000. – Вип. 7 – 8. – С. 53–59.

23. Хилько М.І. Екологічна культура: стан та проблеми формування / Хилько М.І. – К. : Товариство “Знання” України, 1999. – 35 с.

24. Шмалей С.В. Екологічна особистість. Монографія / Шмалей С.В. – К. : Бібліотека офіційних документів, 1999. – 232 с.

## *Глава 2.*

1. Аврамов Є. Весняні ботанічні екскурсії в 5 і 6 класах / Є. Аврамов // Комуністична освіта. – 1940. – № 3. – С. 84–89.

2. Аврамов Є. Елементи дарвінізму в курсі ботаніки середньої школи / Є. Аврамов // Комуністична освіта. – 1940. – № 8. – С. 112–116.

3. Аврамов Є. Про використання місцевих палеонтологічних решток на уроках природознавства / Є. Аврамов // Комуністична освіта. – 1941. – № 6. – С. 107–110.

4. Аш Р. Весняні екскурсії / Р. Аш, І. Робінович // Комуністична освіта. – 1940. – № 3. – С. 77–80.

5. Аш Р. Пришкільна навчально-дослідна ділянка / Р. Аш // Радянська школа. – 1940. – № 12. – С. 96–100.

6. Вакуленко Н. І. З досвіду політехнічного навчання з біології у Фурсянській школі / Вакуленко Н. І. – К.: Рад. школа, 1955. – 144 с.

7. Вивчення основ сільського господарства в курсі біології і робота учнів на пришкільній ділянці : [методичний лист / МО УРСР, Управління шкіл]. – К.: Радянська школа, 1953. – 62 с.

8. Виготовлення наочних посібників з зоології в середній школі : [методичний лист / укладач: В. Л. Брюзгін]. – Херсон, 1956. – 28 с.

9. Видро Є. Д. Викладання теми “Нервова система” в курсі анатомії і фізіології людини / Видро Є. Д. – К.: Радянська школа, 1954. – 103 с.

10. Видро Є. Д. Практичні роботи з анатомії і фізіології людини в середній школі: посібник для вчителів / Видро Є. Д. – К: Радянська школа, 1952. – 148 с.

11. Вісюліна О. Д. Весняні ботанічні екскурсії / О. Д. Вісюліна // Радянська школа. – 1945. – № 1 – 2. – С. 88–90.

12. Гаценко А. Ф. Екскурсії учнів 7 класу на тваринницьку ферму / А.Ф. Гаценко // Комуністична освіта. – 1940. – № 3. – С. 81–83.



13. Гаценко А. Ф. Навчальна робота дітей на пришкільній дослідній ділянці / А. Ф. Гаценко // Радянська школа. – 1945. – № 1 – 2. – С. 82–88.
14. Гончар О. Д. Питання тваринництва в курсі зоології середньої школи / О. Д. Гончар, Е. В. Середенко. – К.: Радянська школа, 1958. – 132 с.
15. Гришко М. М. Роль ботанічного саду АН УРСР у справі поширення біологічних та сільськогосподарських знань серед учнівської молоді шкіл УРСР / М. М. Гришко, М. М. Прахов // З досвіду викладання біології в школі: матеріали педагогічних читань. – К.: Радянська школа, 1958. – Вип. IV. – С. 29–38.
16. Демчук О. Важкі місця в курсі ботаніки середньої школи / О. Демчук // Радянська школа. – 1940. – №7. – С. 79–82.
17. Домашні завдання з біології : [методичний лист / МО УРСР, Управління шкіл]. – К.: Радянська школа, 1952. – 39 с.
18. Дроздов Л. М. Навчальні екскурсії в сільськогосподарське виробництво / Дроздов Л. М., Стрельцов А. П. – К.: Радянська школа, 1956. – 126 с.
19. З досвіду викладання біології в школі: [педагогічні читання / відп. ред. Лесик Ф. Л.]. – К.: Радянська школа, 1958. – Випуск 4. – 116 с.
20. З досвіду здійснення політехнічного навчання в процесі викладання біології й хімії в школах Ровенської області : на допомогу вчителю. – Ровно: Ровенський обл. відділ народної осв., 1955. – 37 с.
21. З досвіду здійснення політехнічного навчання в процесі викладання біології й хімії в школах Ровенської області : на допомогу вчителю. – Ровно: Ровенський обл. відділ народної осв., 1958. – Вип. II. – 39 с.
22. З досвіду здійснення політехнічного навчання у процесі викладання біології в середній школі : [педагогічні читання / відп. ред. Лесик Ф. Л.]. – К.: Радянська школа, 1954. – 136 с.
23. З досвіду класної та позакласної роботи з біології в середній школі: [зб. статей / упорядкув. Д. Л. Сергієнко]. – К.: Радянська школа, 1955. – Вип. 1. – 92 с.
24. З досвіду навчально-виховної роботи з біології : [зб. статей / МО УРСР Республіканська станція юних натуралістів]. – К.: Радянська школа, 1953. – 228 с.
25. З досвіду навчально-виховної роботи з біології Удринської семирічної школи Висоцького району (з досвіду роботи вчителя біології Ткачук О. П.) / [авт. тексту В. А. Нижня]. – Ровно, 1957. – 14 с.
26. З досвіду позакласної та позашкільної роботи з біології : [зб. статей / відп. ред. Д. Л. Сергієнко]. – К.: Радянська школа, 1952. – 280 с.
27. З досвіду роботи вчителів біології і хімії : [матеріали педагогічних читань присвячених 40-роковинам Великої Жовтневої Соціалістичної революції/ Київський обл. відділ народної освіти та обл. ін-т удосконалення вчителів]. – К.: Радянська школа, 1958. – 64 с.
28. Зверев И. Д. Методика преподавания биологии: исторический очерк / И. Д. Зверев, Д. И. Трайтак // Биология в школе. – 1987. – № 5. – С. 22–26.
29. Зінофельд Л. Чергові питання викладання біології в середній школі / Л. Зінофельд // Комуністична освіта. – 1940. – №8. – С. 107–111.



30. Кістяківський О. Б. Як виготовляти колекції для біологічного кабінету школи / Кістяківський О. Б. – К.: Радянська школа, 1957. – 75 с.
31. Ковпаненко Т. М. Куток живої природи в школі та робота дітей в ньому з зоології / Т. М. Ковпаненко // Робота гуртків юних натуралістів: з досвіду роботи керівників гуртків юннатів. – К.: Радянська школа, 1947. – С. 28–47.
32. Ковпаненко Т. М. Навчально-дослідна робота в кутку живої природи: методичний посібник для вчителів / Ковпаненко Т. М., Мазепа І. І., Піонтковський А. А. – К.: Радянська школа, 1958. – 288 с.
33. Ковпаненко Т. М. Робота юних натуралістів, піонерів і учнів Митченської середньої школи / Т. М. Ковпаненко // Робота гуртків юних натуралістів: з досвіду роботи керівників гуртків юннатів. – К.: Радянська школа, 1947. – С. 3–7.
34. Корольчук І. П. Шкільний город при міській школі / І. П. Корольчук // Природознавство і хімія в школі. – К.: Радянська школа, 1947. – Вип. 1. – С. 54–57.
35. Костицька І. М. Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України (1970 – 1990 рр.): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Костицька Інна Миколаївна. – Київ, 1995. – 198 с.
36. Кришталь О. П. Ентомологічні екскурсії в середній школі: посібник для вчителів / Кришталь О. П. – К.: Радянська школа, 1955. – 312 с.
37. Лесик Ф. Л. Ознайомлення учнів з основами сільськогосподарського виробництва в процесі викладання ботаніки: посібник для вчителя / Лесик Ф. Л. – К.: Радянська школа, 1958. – 192 с.
38. Логвиненко О. Повторення на уроках зоології / О. Логвиненко // Комуністична освіта. – 1941. – №3. – С. 99–103.
39. Логвиненко О. П. Практичні роботи з ботаніки в курсі середньої школи / О. П. Логвиненко // Природознавство і хімія в школі. – К.: Радянська школа, 1947. – Вип. 1. – С. 20–37.
40. Мазепа І. І. Лабораторно-практичні роботи з зоології в середній школі: посіб. для вчителів / І. І. Мазепа, І. К. Шульга. – К.: Радянська школа, 1958. – 227 с.
41. Мегем О. М. Досвід вітчизняних методистів по формуванню в учнів біологічних та сільськогосподарських знань / О. М. Мегем // Наукова спадщина академіка М. М. Гришка: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції присвяченої пам'яті М. М. Гришка – видатного селекціонера, генетика, ботаніка та громадського діяча (Глухів, 13–14 квітня 2005 р.). – Глухів: ГДПУ, 2005. – С. 218–220.
42. Мерзлікін Є. Ф. Краєзнавча робота в школі / Є. Ф. Мерзлікін // Природознавство і хімія в школі: матеріали наукової сесії УНДІПу з питань викладання біології і хімії в школі. – Львів.: Радянська школа, 1952. – Вип. 4. – С. 123–130.
43. Методика і організація роботи на пришкільній дослідній ділянці : [посібник для вчителів / МО УРСР, Центральна дослідно-педагогічна агробіостанція]. – К.: Радянська школа, 1950. – 280 с.
44. Міщук Н. Й. Основні тенденції розвитку шкільної біологічної освіти



(поч. XX ст. – 1995 р.) / Н. Й. Міщук, А. В. Степанюк // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 – С. 231–239.

45. Мороз І. Періодизація розвитку методики біології в Україні / І. Мороз, М. Скиба // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 6. – С. 40–41.

46. Муха М. Заготівля в природі роздаткового матеріалу для курсу ботаніки в середній школі / М. Муха // Радянська школа. – 1940. – № 6. – С. 81–88.

47. На допомогу викладачам біології: збірник статей. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський обл. відділ народн. освіти, 1958. – Вип. 2. – 38 с.

48. Нежинська К. С. Екскурсія по курсу “Анатомія і фізіологія людини” / К. С. Нежинська // Природознавство і хімія в школі : матеріали наукової сесії УНДІПу з питань викладання біології і хімії в школі. – Львів.: Радянська школа, 1952. – Вип. 4. – С. 100–103.

49. Оніпко А. Наочність викладання на уроках ботаніки в 5 класі / А. Оніпко // Радянська школа. – 1940. – № 12. – С. 107–112.

50. Оніпко А. Саморобне наочне приладдя і роздатковий матеріал з ботаніки в середній школі / А. Оніпко // Комуністична освіта. – 1941. – № 6. – С. 101–106.

51. Організація кролівництва в школах : [інструктивно-методичний лист / Хмельницький обл. відділ нар. осв., Обл. ін-т удосконал. учителів]. – Хмельницький, 1958. – 26 с.

52. Пашківський А. М. Виготовлення мокрих препаратів та муміфікація тварин / А. М. Пашківський // Радянська школа. – 1946. – №3. – С. 42–46.

53. Піонтковський А. Гуртки юнатів у сільських школах / А. Піонтковський // Комуністична освіта. – 1941. – №2. – С. 67–74.

54. Піонтковський А. А. Робота з ботаніки в кутку живої природи в школі / А. А. Піонтковський // Робота гуртків юних натуралістів. – К.: Радянська школа, 1947. – С. 48–59.

55. Політехнічне навчання в курсі біології в середній школі: [відп. ред. Ф. Л. Лесик]. – К.: Радянська школа, 1957. – 135 с.

56. Прахов М. М. Ботанічні екскурсії в середній школі / М. М. Прахов, М. П. Приходько. – К.: Радянська школа, 1956. – 156 с.

57. Прахов М. М. Виготовлення наочних посібників з біології в середній школі: на допомогу вчителю / Прахов М. М. – К.: Радянська школа, 1953. – 124 с.

58. Прахов М. М. Квіти на шкільній ділянці, їх вирощування та використання на уроках ботаніки / М. М. Прахов, І. В. Троценко. – К.: Радянська школа, 1957. – 160 с.

59. Прахов М. М. Рослини в шкільному кутку живої природи і досліди над ними / Прахов М. М. – К.: Радянська школа, 1956 р. – 132 с.

60. Природознавство в школі: [методичний зб. / відп. ред. Ф. Л. Лесик]. – К.: Радянська школа, 1952. – Вип. V – 115 с.

61. Природознавство і хімія в школі: [методичний зб. / М-во освіти УРСР, Науково-досл. ін-т педагогіки]. – К.: Радянська школа, 1949. – Вип. II. – 127 с.

62. Природознавство і хімія в школі: [методичний зб. / М-во освіти УРСР;



Управління шкіл]. – К.: Радянська школа, 1947. – Вип. 1. – 59, [3] с. (Серія “Обмін педагогічним досвідом”).

63. Про викладання курсу ботаніки та зоології в середній школі : [методичний лист / укладачі: У. А. Тюпа, М. Т. Сурімеєва]. – К.: Радянська школа, 1953. – 62 с.

64. Про стан викладання і успішність учнів з біології в школах області : [методичний лист / Львівський обл. відділ нар. осв., Обл. ін-т удосконал. учителів]. – Львів, 1958. – 28 с.

65. Програмно-методичні матеріали на допомогу керівникам гуртків юних натуралістів-мічурінців середньої школи. – К.: Радянська школа, 1950. – 195 с.

66. Сазонов М.О. Виготовлення опудал з птахів / М.О. Сазонова // Радянська школа. – 1946. – № 1 – 2. – С. 95–99.

67. Сергієнко Д. Л. Навчально-дослідна робота учнів та юних натуралістів на шкільній ділянці / Сергієнко Д. Л. – К.: Радянська школа, 1956. – 76 с.

68. Сергієнко Д. Л. Підготовка учнів з біології до практичної діяльності в соціалістичному сільському господарстві / Сергієнко Д. Л. – К.: Радянська школа, 1952. – 172 с.

69. Сергієнко Д. Л. Робота піонерів та учнів з природознавства і сільського господарства в час літніх канікул / Д. Л. Сергієнко, А. Ф. Гаценко // Радянська школа. – 1948. – №3. – С. 88–94.

70. Скиба М. М. Розвиток методики викладання біології в середній загальноосвітній школі України у 20–30-х роках ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Марія Михайлівна Скиба. – К., 2004. – 240 с.

71. Старікова Л. П. Питання розвитку факультативних курсів біологічного циклу в історії загальноосвітньої школи України (60 – 80-ті рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Л. П. Старікова. – Харків, 1994. – 23 с.

72. Степанько Й. Н. Використання місцевого матеріалу у викладанні біології/ Й.Н. Степанько // Природознавство і хімія в школі. – К.: Радянська школа, 1950. – Вип. 3. – С. 70–77.

73. Степанько Й. Н. Організація шкільного краєзнавчого музею / Й. Н. Степанько // З досвіду навчально-виховної роботи з біології: республіканська станція юних натуралістів. – К.: Радянська школа, 1953. – С. 176–192.

74. Таран М. К. Роль школи в справі вивчення водойм свого краю / М. К. Таран // Радянська школа. – 1947. – №3. – С. 36–50.

75. Толстая А. П. Індивідуальні завдання з біології в середній школі/ А. П. Толстая // Природознавство в школі. – К.: Радянська школа, 1949. – Вип. 2. – С. 42–50.

76. Хрипкова А. Г. Тенденции развития биологического образования в России / А. Г. Хрипкова, Г. С. Калинова // Биология в школе. – 2000. – №4. – С. 22–27.

77. Шиян О. І. Розвиток післядипломної освіти вчителів природничих предметів західного регіону України (1944 – 1996 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Теорія та історія





педагогіки” / О. І. Шиян. – Тернопіль, 1999. – 19 с.

78. Шпет Г. Виготовлення найпростіших мікроскопічних препаратів з зоології в умовах середньої школи / Г. Шпет // Комуністична освіта. – 1941. – №4. – С. 104–109.

79. Шульга І. К. Зоологічні екскурсії в середній школі / Шульга І. К. – К.: Радянська школа, 1956. – 204 с.

### *Глава 3.*

1.Павлова М.Ю. Об использовании научной составляющей при формировании профессиональных качеств инженера / М.Ю.Павлова // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2012. № 9. С. 144-145.

2.Преображенский Ю.П. Некоторые аспекты информатизации образовательных учреждений и развития медиакомпетентности преподавателей и руководителей / Ю.П.Преображенский, Н.С.Преображенская, И.Я.Львович // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9. № 5-2. С. 134-136.

3.Кудрина О.С. О проблемах медиаобразования / О.С.Кудрина // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 8-1. С. 72-73.

4.Преображенский Ю.П. Медиакомпетентность современного педагога / Ю.П.Преображенский, Н.С.Преображенская, И.Я.Львович // Среднее профессиональное образование. 2013. № 12. С. 43-45.

5.Кострова В.Н. Оптимизация распределения ресурсов в рамках комплекса общеобразовательных учреждений / В.Н.Кострова, Я.Е.Львович, О.Н.Мосолов // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2007. Т. 3. № 8. С. 174-176.

### *Глава 4.*

1. Бочковський О. І. Нарід собі (Шляхами національної самодопомоги серед різних народів) / О. І. Бочковський. – Прага–Подєбради, 1932. – 44 с.]

2. Волков Г. Н. Этнопедагогика: [Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений] / Г. Н. Волков – М. : Издательский центр „Академия“, 1999. – 168 с.

3. Вовк Ф. Студії з української етнографії та антропології / Ф. Вовк. – Прага : Укр. громад. вид. фонд, 1928. – 354 с.

4. Вишневський О. І. Орієнтири національного виховання / О. І. Вишневський // Рідна школа. – 1997. – №7,8. – С. 3–5.].

5. Дубогай О. Д. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання школярів / О. Д. Дубогай. – К. : Оріяни, 2001. – 152 с.

6. Етнопедагогіка : [Навч. посібник] / В. Б. Євтух, А. А. Марушкевич, Н. М. Дем'яненко, В. В. Чепак. – Ч.1. – К.: Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет“, 2003. – 149 с.

7. Енциклопедія українознавства : [у 10-х томах] / гол. ред. В. Кубійович. – Париж; Нью-Йорк: Молоде життя, 1954–1989. – 4016 с.

8. Колесса Ф. Українські народні думи: Перше повне видання з розвідкою, поясненнями, нотами і знімками кобзарів / Ф. Колесса. – Львів, 1920. – 160 с.

9. Кистяковский Б. А. Украинцы и русское общество / Б. А. Кистяковский



// Филос. и социолог. мысль. – 1992. – № 1. – С.130–141.

10. Корнетов Г. Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе / Г. Б. Корнетов. – М. :Тверь: Научная книга, 2009. – 184 с].

11. Кримський С. Б. Архетипи української культури / С. Б. Кримський // Феномен української культури: методологічні засади осмислення. 36. наук, праць. – К., 1996. – С.91–95.73

12. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1978. – 263 с.

13. Субтельний О. Україна: Історія. [навч. пос.] / Орест Субтельний. – К.: Вид-во „Либідь“, 1993. – 720 с.

14. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1978. – 263 с.

15. Сковорода Г. С. Твори / Г. С. Сковорода ; упоряд., передм., прим. В. Шевчука ; пер. В. Шевчук, В. Маслюк, М. Зеров, М. Рогович ; худож. оформ. І. Гаврилюк. – К. :Веселка, 1996. – 271 с.; 223

16. Стельмахович М. Г. Виховні цінності традиційної української родини / М. Г. Стельмахович // Цінності освіти і виховання. – К, 1997. – С. 129–132. 6]

17. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: [навчально-методичний посібник] / М. Г. Стельмахович. – Київ: ІЗМН, 1997. – 232 с.168

18. Совет Европы: Симпозиум по теме „Ключевые компетенции для Европы“: Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996.

19. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании : Собр. соч. : [в 11 т.] / К. Д. Ушинский. – М.–Л., 1948. – . – Т.2. – 655 с.; 278]

20. Шинкарук В. Методологічні засади філософських вчень про людину / В. І. Шинкарук. // Філософська антропологія: екзистенціальні проблеми. – К., 2000. – С. 8–48.

## Глава 5.

1. Бондаренко І.Г., Оцінка рівня знань з теоретичного розділу дисципліни «фізичне виховання» у студентів ВНЗ / Мінц М.О., Бондаренко О.В. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка [Текст]. Вип. 129. Т. I / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2015. – 34 с. (Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт).

2. Мінц М.О. Прояви моральної вихованості у студентів вищого навчального закладу на заняттях фізичного виховання // Мінц М.О., Головаченко І.В. // Научные труды SWorld – Выпуск 45. Том 5. – Иваново: Научный мир. 2016 – С. 78-82.

3. Мінц М.О. Ставлення студентів вищого навчального закладу до занять фітнесом // Мінц М.О., Твеліна А.А. / Научный взгляд в будущее – Выпуск 7. Том 2. – Одесса: 2017 – С. 68-71.

4. Мінц М.О. Ціннісні орієнтації у фізичному вихованні і спорті у студентів вищих навчальних закладів // Мінц М.О. Дзюбан О.В., Ісаєнко М.В. // Научные труды SWorld – Выпуск 45. Том 5. – Иваново: Научный мир. 2016 –



С. 51-56.

5. Ставлення студентів вищого навчального закладу до здорового способу життя // Мінц М.О., Шуст О.Н., Сергієнко Ю.М., Коноплянік О.В. Научные труды SWorld – Выпуск 46. Том 3. – Иваново: Научный мир. 2016 – С. 547-63.

6. Уровень физического развития студентов университета // Минц Н.А., Бондаренко И.Г., Головаченко И.В., Маер В.Я. / Научные труды SWorld. – Выпуск 48. Том 2. – Иваново: Научный мир, 2017. – С. 72-79.

7. The interest to the physical trainings and sports for students of universities. // Mints N., Boichenko O., Konoplanyk O., Shyst O. / Author(s), «Title of Paper», in ScientificWorldJournal, Issue #14, Vol.2 (Yolnat PE, Minsk, 2017) - URL: <http://www.sworldjournal.com/index.php/swj/issue/view/14/vol2> (date:...) – page – Article CID Number. – 2017. – p. 60-66.

### Глава 6.

1. Our Common Future. World Commission on Environment and Development. - Melbourne : Oxford University Press, 1991. – P. 87.

2. United Nations. Report of the United Nations Conference on the Human Environment Stockholm, 5-16 June 1972. URL : <http://www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-1annex1.htm>.

3. Van Der Wal J., Noorman K. Analysis of household metabolic flows // Green Households? Domestic Consumers, Environment and Sustainability. – London: Earthscan Publications Ltd, 1998.

4. Rees W. Our ecological footprints: tracking the progress towards sustainability. – URL : <http://www.emiaa.org.au/ReesENV2002.htm>.

5. Marcoux A. Population and Environmental Change: from Linkages to Policy Issues Sustainable Development Department, Food and Agriculture Organisation of the United Nations. – URL : <http://www.fao.org/sd/wpdirect/WPre0089.htm>.

6. Monk A. Participation in food industry technologies in the age of sustainabilities // Technology and Public Participation, Science and Technology Studies. – Wollongong, 1999. - pp. 209-230.

7. Harmon A. Teaching sustainability using the food system as a model // Teaching Sustainability at Universities. – Frankfurt : Peter Lang Europaischer Verlag der Wissenschaften, 2002. - pp. 239-249.

8. Niva M., Timonen P. The role of consumers in product-oriented environment policy: Can the consumer be the driving force for environmental improvements? // International Journal of Consumer Studies, Vol. 25 No. 4. – 2001. - pp. 331-338.

9. World Congress on Engineering Education. – URL : <http://www.wfeo.org/events/world-congress-engineering-education-2015/>.

### Глава 7.

1. Даутова О. Б. Крылова О.Н. Сучасний викладач вищої школи та системи додаткової професійної освіти: різноманіття його професійних компетенцій в Росії та за кордоном / О. Б. Даутова, О.Н. Крылова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ide-journal.org/article/>

2. Рогальова Л.Н. Теорія саморозвитку та її значення для сучасної освіти /



Л.Н. Рогвльова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://science-education.ru/ru/article/>

3. Романчук Є.С. Сучасні вимоги до особистості педагога вищої школи / Є.С. Романчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com>

4. Каньковський І.Є. Генезис концепцій інженерно-педагогічної освіти в країнах Східної Європи / І.Є. Каньковський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik>

5. Слесик К.М. Удосконалення системи вищої освіти України на основі порівняльного аналізу деяких аспектів розвитку освітніх систем України і США/ К.М. Слесик [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik>

6. Степаненко Ірина Людинотворчий потенціал філософії: стратегічні перспективи вищої освіти / Ірина Степаненко[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file:///D:/документи/2009-2010%20н.р/Загальна/Статті/2018>

7. Силкіна Світлана Он-лайн освіта як нова практика гуманізму/ Світлана Силкіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream>

8. Кононенко Анатолій Професійний саморозвиток як складова його творчої індивідуальності / Анатолій Кононенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lingvo.onu.edu.ua/profesijnij-samorozvitok-pedagoga-yak-skladovajogo-tvorchoi-individualnosti>

9. Уйсімбаєва Наталія особистісне самовдосконалення як форма усвідомленого саморозвитку майбутнього вчителя / Наталія Уйсімбаєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy>

## Глава 8.

1. S.V. Ahadzhanova. Modern technologies of distance learning in agrarian higher school / S.V. Ahadzhanova, K.H. Ahadzhanov-Gonsales, A.V. Tolbatov // SW Journal. Pedagogy, Psychology and Sociology. Volume J21508 (9). November 2015.- Published by:Scientific world, Ltd.- P.109-114.-ISSN 2227-6920.

2. Agadzhanova S. Using cloud technologies based on intelligent agent-managers to build personal academic environments in E-learning system / Agadzhanova, S., Tolbatov, A., Viunenko, O., Tolbatova, O. / 2017 2nd International Conference on Advanced Information and Communication Technologies, AICT 2017 – Proceedings – Lviv, 2017. – P. 92–96.

3. Агаджанова С.В. Особливості створення інформаційно-освітнього середовища в природничих університетах. Збірник матеріалів IV Міжнародної наукової конференції «Цифрова освіта в природничих університетах», 25-27 жовтня 2017 року, НУБіП України, Київ. – К.: Компринт, 2017. – С.72-74.

4. Толбатов А.В. Моделирование в образовании: Стан. Проблемы. Перспективы: Актуальные вопросы построения системы мониторинга дистанционного образования аграрных ВУЗ / За заг.ред. Соловйова В.М. - Черкаси: Брама, видавець Вовчок О.Ю., 2017. - 266 с.



5. Tolbatov A. Development of adaptation technologies to man-operator in distributed E-learning systems / Lavrov, E., Pasko, N., Barchenko, N., Tolbatov, A. / 2017 2nd International Conference on Advanced Information and Communication Technologies, AICT 2017 – Proceedings – Lviv, 2017. – P. 88–91.

6. Tolbatov A. Information technologies in the educational process as the basis of modern distance learning / Viunenko, O., Tolbatov, A., Vyganyaylo, S., Tolbatov, V., Agadzhanova, S., Tolbatov, S. / 2016 Modern Problems of Radio Engineering, Telecommunications and Computer Science, Proceedings of the 13th International Conference on TCSET 2016 – Lviv-Slavske, 2016. – P. 718–720.

7. Tolbatov A. Theoretical bases, methods and technologies of development of the professional activity analytical estimation intellectual systems / Zaritskry, O., Pavlenko, P., Sudic, V., Tolbatov, A., Tolbatova, O., Tolbatov, V., Viunenko, O. / 2017 2nd International Conference on Advanced Information and Communication Technologies, AICT 2017 – Proceedings – Lviv, 2017. – P. 101–104

8. Tolbatov A. Data representing and processing in expert information system of professional activity analysis / Zaritskiy, O., Pavlenko, P., Tolbatov, A. / 2016 Modern Problems of Radio Engineering, Telecommunications and Computer Science, Proceedings of the 13th International Conference on TCSET 2016 – Lviv-Slavske, 2016. – P. 831–833.

9. Толбатов А.В. Розробка та підтримка інтелектуальної системи дистанційного навчання у ВНЗ / А. В. Толбатов, В. А. Толбатов, С. В. Толбатов, Д. І. Чечетов // Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте '2013: сб. науч. Тр. Sworld. – Иваново, 2013. – Вып. 4 (13). – С. 18–22.

10. Tolbatov A.V. Development and support of the intelligent system of distance education in universities / A. V. Tolbatov, V. A. Tolbatov, S. V. Tolbatov, D. I. Chechetov // Modern scientific research and their practical application. – 2014. – Vol. J11410. (May 2014). – P. 101–105. URL : <http://sworld.com.ua/e-journal/j11410.pdf>

## *Глава 9.*

1. Готинян В. В. До питання про співвідношення еталонного і безеталонного вимірювань/ В. В. Готинян//Перспективи. Науковий журнал. – 2002. – №3 (19). – С. 33-39.

2. Готинян В.В. Логіко-системні аспекти проблеми вимірювання: дис. ... кандидата філос.н.: 09.00.02/ Готинян Віталія Віталіївна. – Одеса, 2005. – 186 с.

3. Уёмов А. И. Системные аспекты философского знания / А. И. Уёмов. – Одесса: Студия «Негоциант», 2000. – 160с.

4. Уёмов А., Сараева И., Цофнас А. Общая теория систем для гуманитариев. Учебное пособие под общей ред. А. И. Уёмова/ Уёмов А., Сараева И., Цофнас А. - Wydawnictwo “Universitas Rediviva”, 2001. – 276с.

5. Уёмов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уёмов. – М.: Мысль, 1978. – 272с.

6. Назаров Н. Г. Метрология. Основные понятия и математические модели: учебн. пособие для студ. вузов / Н. Г. Назаров. – М.: Высшая школа, 2002. –





348с.

7. Берталанфи Л. фон Общая теория систем – обзоры проблем и результатов/ Л. фон Берталанфи // Системные исследования. Ежегодник. 1969. – М.: Наука, 1969. – С. 30-54.

8. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логіко-методологічний аналіз / В. Н. Садовський. – М.: Наука, 1974. – 279с.

9. Комарчев В.А., Кошарский Б.Д., Поликарпов Г.А., Уёмов А.И. Дополнительность. Концепции, отношения принцип? // Принцип дополнительности и материалистическая диалектика. – М.: Наука, 1976. – С. 92-101.

10. Уёмов А. И. Свойства, системы и сложность / А. И. Уё мов// Вопросы философии. – 2003. - №6. – С. 96-110.

11. Аристотель. Категории / Аристотель; [пер. с древнегреч. под ред. З.Н.Микеладзе]. – М.: Мысль, 1978. – 687с.- (Сочинения: в 4т./ Аристотель; т.2).

12. Цофнас А.Ю. Теория систем и теория познания: Монография/ А. Ю. Цофнас. – Одесса: Астропринт. 1999. – 308с.

13. Мельников О.А. О роли измерений в процессе познания / О. А. Мельников. – Новосибирск: Наука сибирское отделение, 1968. – 95с.

14. Розова С.С. Классификационная проблема в современной науке/ С. С. Розова – Новосибирск: Наука, 1986. – 224с.

#### Глава 10.

1. Авер'янова Н., Воропаева Т. Становлення і розвиток цілісної особистості в контексті сучасних трансформацій українського суспільства //Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Серія «Українознавство». – Вип. 10. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2006. – С. 47 – 51.

2. Алексеенко А. П. Духовність: сутність, еволюція, форми виявлення в етносі. Автореф. дис... доктора філос. наук: 09.00.04 / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Харків, 2007. – 34 с.

3. Бурова О. К. Річ та онтологічний простір думки // Філософська і соціологічна думка. – Київ, 1995. – № 3 – 4. – С. 117 – 135.

4. Войтович В. М. Українська міфологія. – К.: Либідь, 2005. – 960 с.

5. Воропаева Т. С. Спільна ідентичність в контексті консолідації українства // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Українознавство. – Вип. 1 (18). – К.: ВПЦ «Київський університет», 2016. – С. 10 – 13.

6. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.; Л.; Соцэкгиз, 1934. – 340 с.

7. Леонтьев А. Н. Психология образа // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 3 – 13.

8. Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия. – М., 1994. – 240 с.

9. Печчеи А. Человеческие качества [Пер. с англ. О. В. Захарова; Общ. ред. и вступ. статья Д. М. Гвишиани]. 2-е изд. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.

10. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 15 – 29.

11. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира как парадигмы



психологического мышления // Мир психологии. – 2003. – № 4. – С. 18 – 31.

12. Степаненко І. Духовність і життєва компетентність // Філософська думка. – 2005. – № 6. – С. 40 – 55.

13. Степаненко І. Духовність: філософські конструкти і соціокультурні репрезентації. Автореф. дис... доктора філос. наук: 09.00.04 / Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди Національної академії наук України. – К., 2004. – 32 с.

14. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1990. – 332 с.

15. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс, 1992. – 573 с. – С. 44 – 48.

### Глава 11.

1. Хоффманн Т. Как понять акварель. – М.: Бестселлер. 2016, - 208 с.

2. Ревякин П. П. Техника акварельной живописи. - М.: Манн, Иванов и Фербер. 2015, - 248 с.

3. Стерхов К. Мастера акварели. Беседы с акварелистами. От Востока к Западу – М.: "Мастера акварели". 2015, - 144 с.

3. Стерхов К. Мастера акварели. Беседы с акварелистами. По обе стороны от Великой Стены. – М.: "Мастера акварели". 2017, - 128 с.

4. Забродина Ю. М. Альбом "Акварель и рисунок второй половины IX-XX века в собрании Третьяковской галереи

5. Blockley A. Watercolour Textures. 2017 - Collins Artist's Studio – 2017.

6. Engle N. How to Make a Watercolor Paint Itself: Experimental Techniques for Achieving Realistic Effects Paperback - 2017

7. Афанасьев В. А. Акварель // Енциклопедія сучасної України / Національна академія наук України, Наукове товариство імені Шевченка, Координаційне бюро енциклопедії сучасної України НАН України. — Ред. І. М. Дзюба, А. І. Жуковський та ін.. — К. : [б. в.], 2001. — Т. 1: А. — 825 с. — С. 294—295. Режим доступу до статті: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=43434](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=43434)

8. Watercolor painting. Режим доступу до статті: [http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Watercolor\\_painting](http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Watercolor_painting)  
- Назва з екрану.

9. Акварелі. Національний музей Тараса Шевченка : сайт музею. Режим доступу до статті: <http://www.museumshevchenko.org.ua/element.php?id=108/>- Назва з екрану.

10. Унікальні роботи Олени Кульчицької вперше за 50 років показали у Львові. Режим доступу до статті: <http://photo-lviv.in.ua/unikalni-roboty-oleny-kulchytskoji-vpershe-za-50-rokiv-pokazaly-u-lvovi/>

11. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие» / Авраам Моль – М.: «МИР» МОСКВА 1966. – 355 с.

12. Яргина З. Эстетика города / З.Н. Яргина. — М. : Стройиздат, 1991.— 366 с.

13. Мукаржовский Ян. Исследования по эстетике и теории искусства. М., Искусство, 1994.

14. Штейнбах Х. Психология жизненного пространства / Х.Э. Штейнбах,



В.И. Еленский. — СПб : Речь, 2004. — 239 с.

15. Море акварелі. Перша всеукраїнська та міжнародна виставка акварелі. Одеса, 2016: каталог I упоряд.: А. Горбенко, Г. Кравченко та ін.; авт. вступ. ст.: А. Горбенко, В. Кудlach, О. Тарасенко; НСХУ.- Дрогобич: Коло, 2016.- 172 с.

16. Режим доступу: [https://www.facebook.com/?ref=tn\\_tnmn](https://www.facebook.com/?ref=tn_tnmn)

17. Горобець Х. У Нью-Йорку оцінили акварелі української художниці – Урядовий кур'єр – Режим доступу до статті: <https://ukurier.gov.ua/uk/news/nyu-yorku-ocinili-akvareli-ukrayinskoji-hudozhni/>

18. Стас О. «Духовна досконалість та унікальний колорит» - «День» - 2017- №227-228 (2017). Режим доступу до статті: <https://day.kyiv.ua/uk/article/kultura/duhovna-doskonalist-ta-unikalnyy-koloryt>

19. Yaryna Yuryk What does geritage change? Режим доступу: <https://sites.grenadine.co/sites/patrimoine/fr/ACHS2016/participants/852>.

20. Юрик Я. М. Пам'ять у міському середовищі/ Я. М. Юрик // Вісник Національного університету "Львівська політехніка". – 2015. - № 836. – С. 64 - 71.

21. Yuryk Ya. M. Developing and preservation of memory in the architectural environment of the cities / Ya. M. Yuryk // Architectural Studies –Архітектурні дослідження– 2015. - № 2, Vol. 2. – P. 93-97.- References 13

22. Yuryk Ya. M., Esthetics and ethics of the development of the architectural environment of a city , in SWorld Journal, Issue j116 (10), Vol.04 (Scientific world, Ivanovo, 2016) – URL: <http://www.sworldjournal.com/e-journal/J11604.pdf> (date:10.05.16) - page 3-6.

23. Древаль И.В., Варламов А.А., Юрик Я.М. Научные ответы на вызовы современности: архитектура и строительство.: монография/ Розділ 6. Естетика архітектурного середовища міста в умовах його сталого розвитку – Одеса: «Купrienko СВ», 2016. – 143 с.

24. Афанасьев А.И. Юрик Я.М. и др. Инновационные подходы к развитию литературы, лингвистики, культуры, искусства и философии.: монография/ Роздел 4. Отображение памяти в архитектурной среде города – Одеса: «Купrienko СВ», 2015. – 129 с.

24. Юрик Я. М. Фотографіка: навчальний посібник – Львів: Сполом, 2013. – 176 с.

25. Юрик Я. М. Дизайн святкового пакування – Львів: 2013. – 76 с.

26. Yuryk Ya. Created with watercolor painting – Lviv- 2014- 75 p.

## Глава 12.

1. Доклад о состоянии безопасности дорожного движения в мире: время действовать. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2009.

2. Zaal D. Traffic с law enforcement: a review of the literature. Melbourne, Monash University Accident Research Centre, 1994 (Report No. 53).

3. Доклад о состоянии безопасности дорожного движения в мире 2013: поддержать десятилетие действий. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2013.

4. Конвенция о дорожном движении от 19 сентября 1949 г. и 8 ноября 1968



г. Женева, Европейская экономическая комиссия.

5. Конвенция о дорожных знаках и сигналах от 8 ноября 1968 г. Женева, Европейская экономическая комиссия.

6. Сводная резолюция о дорожном движении, 14 августа 2009 г. (ECE/TRANS/WP.1/123) Женева, Европейская экономическая комиссия, Рабочая группа по безопасности дорожного движения, 2010 (<http://www.unece.org/fileadmin/DAM/trans/main/wp1/wp1fdoc/ECE-TRANS-WP1-123r.pdf>, по состоянию на 26 декабря 2013 г.)

7. European agreement supplementing the 1968 Convention on Road Traffic, of 1 May 1971. Geneva, United Nations Economic Commission for Europe.

8. Доклад о состоянии безопасности дорожного движения в мире 2013: поддержать десятилетие действий. Женева, Всемирная организация здравоохранения, 2013.

9. Mobile phone use: a growing problem of driver distraction. Geneva, World Health Organization, 2011. 10. Verster JC, Mets MAJ. Psychoactive medication and traffic safety. International Journal of Environmental Research and Public Health, 2009, 6:1041–1054.

11. Сводная резолюция о дорожном движении, 14 августа 2009 г. (ECE/TRANS/WP.1/123) Женева, Европейская экономическая комиссия, Рабочая группа по безопасности дорожного движения, 2010 (<http://www.unece.org/fileadmin/DAM/trans/main/wp1/wp1fdoc/ECE-TRANS-WP1-123r.pdf>, по состоянию на 20 августа 2017 г.)

12. Consolidated Resolution on Road Traffic, 14 August 2009. Geneva, United Nations Economic Commission for Europe, Working Party on Road Traffic Safety, 2010 (ECE/TRANS/WP.1/123).

13. Zwerling C, Jones P. Evaluation of the effectiveness of low blood alcohol concentration laws for younger drivers. American Journal of Preventive Medicine, 1999, 16:76–80.

14. Senserrick T. Australian graduated driver licensing systems. Journal of the Australasian College of Road Safety, 2009, 20:20–26.

15. Magnusson P, Jakobsson L, Hultman S. Alcohol interlock systems in Sweden: 10 years of systematic work. American Journal of Preventive Medicine, 2011; 40:378–379.

16. Babor T et al. Alcohol: no ordinary commodity. New York, Oxford University Press, 2010:166–183.

17. Peek-Asa C. The effect of random alcohol screening in reducing motor vehicle crash injuries. American Journal of Preventive Medicine, 1999, 16 (1S):57–67.

18. Shults RA et al. Reviews of evidence regarding interventions to reduce alcohol-impaired driving. American Journal of Preventive Medicine, 2001, 21:66–88.

19. Hingson RW et al. Interventions to prevent alcohol-related injuries. In Doll LS et al., eds. Handbook of injury and violence prevention. New York, Springer, 2007:295–310.

20. Global status report on alcohol and health. Geneva, World Health Organization, 2011 ([http://www.who.int/substance\\_abuse/publications/](http://www.who.int/substance_abuse/publications/))



global\_alcohol\_report/en/, режим доступа 20 августа 2017 года).

21. Government of South Africa. The National Road Traffic Act, 1996 (Act No. 93 of 1996) [Actsonline web site]. ([http://www.acts.co.za/rt\\_nrti/index.htm](http://www.acts.co.za/rt_nrti/index.htm), режим доступа 20 августа 2017 года).

22. The Criminal Law (Forensic Procedures) Amendment Act, 2010, Section 37. Cape Town, Government of South Africa 2010 ([http://www.justice.gov.za/legislation/acts/acts\\_full.html](http://www.justice.gov.za/legislation/acts/acts_full.html), режим доступа 20 августа 2017 года).

23. Motor Vehicles Act 1988. New Delhi, Ministry of Road Transport and Highways, 1988 (<http://www.morth.nic.in/index2.asp?slid=95&sublinkid=54&lang=1>, режим доступа 20 августа 2017 года).

24. South Australia Road Traffic Act of 1961, Section 47. Adelaide, Government of South Australia, 1961 (<http://www.legislation.sa.gov.au/lz/c/a/road%20traffic%20act%201961.aspx>, режим доступа 20 августа 2017 года).

25. Willis C, Lybrand S, Bellamy M. Alcohol ignition interlock programmes for reducing drink driving recidivism. Cochrane Database of Systematic Reviews, 2009, Issue 1

26. Bjerre B. Primary and secondary prevention of drink driving by the use of Alcolock device and program: Swedish experiences. Accident Analysis and Prevention, 2005, 37:1145–1152.

27. Elder RW et al. Effectiveness of ignition interlocks for preventing alcohol-impaired driving and alcohol-related crashes. A community guide systematic review. American Journal of Preventive Medicine, 2011, 40:362–376.

**28. Lahauss JA, Fieldes BN. Cost–benefit analysis of an alcohol ignition interlock for installation in all newly registered vehicles. Traffic Injury Prevention, 2009, 10:528–537.**

29. Пьянство за рулём – влечёт тяжёлые последствия (<http://bv.mos.ru/safety-and-security/policeinforms/detail/4165169.html>, режим доступа 20 августа 2017 года).

30. Л.А. Праслова Административная ответственность водителей за управление транспортными средствами в состоянии алкогольного опьянения в России и за рубежом (<http://www.igpran.ru/trudy/vypuski/2009/2009-2/119-127.pdf>, режим доступа 20 августа 2017 года).

### *Глава 13.*

1. Бленджини Ч.А. «Трактат о современном итальянском фехтовании. Меч и Сабля, различные способы парирования против байонета и копья». - Одесса: Днепр: Середняк Т.К., 2017. - 96 с.

2. Бласко Флорио «Наука Фехтования». - Одесса: Днепр: Середняк Т.К., 2017. - 143 с.

3. Никола Теракуза и Вентура «Истинное Неаполитанское Фехтование». - Одесса: Днепр: Середняк Т.К., 2017. - 49 с.

4. Норвич Д. Расцвет и закат Сицилийского королевства. Нормандцы в Сицилии. 1130-1194. Центрполиграф, 2005. - 510 с.

5. Pallavicini G.M., Ferruccio D. La scherma illustrata composta da Giuseppe Morsicato Pallavicini palermitano, maestro di scherma. Per la di cui teorica, e pratica si puo arriuare con facilità alla difesa, ed offesa necessaria, nell'occasioni d'assalti





nemici, ... con le figure della scienza pratica, dichiarate co i loro discorsi. - Palermo: per Domenico d'Anselmo, 1670 . - 76 с.

6. Pallavicini G.M. La seconda parte della scherma illustrata: ove si dimostra il vero maneggio della spada, e pugnale, & anco il modo come si adopera la cappa, il borchiero, e la rotella di notte, le quali regole non sono state intese da nessuno autore. - Palermo: per Domenico d'Anselmo, 1673. - 90 с.

7. Альфиери Ф. Искусство превосходного владения мечом. - Днепр: Середняк Т.К., 2017. - 168 с.

8. Фабрис С. Фехтование или Наука оружия. - Днепр: Середняк Т.К., 2017. - 291 с.

9. Иеронимо Санчес де Каранза Философия оружия и мастерство владения им. Христианская атака и защита. Диалог №3. - Днепр: Середняк Т.К., 2018. - 91 с.

10. Луис Пачеко Де Нарваэс Книга о величии меча. - Днепр: Середняк Т.К., 2017. - 377 с.

11. Луис Пачеко Де Нарваэс «Простой способ экзаменации учителей в искусстве фехтования с оружием» . - Днепр: Середняк Т.К., 2017. - 112 с.

12. Галина Алексеевна Сибирева Неаполитанское королевство и Россия в последней четверти XVIII в. - Москва: Изд-во "Наука", 1981. - 194 с.

13. Маттей Ф.А. «Неаполитанское Фехтование с господствующим названием Невозможное Возможно». - Одесса: Днепр: Середняк Т.К., 2017. – 53 с.

14. Трактат «Истинное Неаполитанское Фехтование». Блок Третий // Welt der Kampfkunst URL: <http://worldofmartialarts.pro/archives/1519> (дата обращения: 14.02.18).

#### Глава 14.

1. Простір [Електронний ресурс] / Вікіпедія. – 2014. – Режим доступу до журн. : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Простір>. – Назва з екрану. – Дата звернення: 24.02.2014.

2. Простір-час [Електронний ресурс] / Вікіпедія. – 2014. – Режим доступу до журн. : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Простір-час>. – Назва з екрану. – Дата звернення: 24.02.2014.

3. Простір і час [Електронний ресурс] : лекція / Библиотека учебной информации. – 2014. – Режим доступу до журн. : – [http://kyrator.com.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=71:prostir-chas-lek&catid=10&Itemid=119](http://kyrator.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=71:prostir-chas-lek&catid=10&Itemid=119). – Назва з екрану. – Дата звернення: 20.02.2014.

4. Касьян В.І. Філософія : навчальний посібник [Електронний ресурс] / В.І. Касьян ; К. : Знання, 2008. – Режим доступу до журн. : [http://pidruchniki.ws/19240701/filosofiya/prostir\\_chas\\_formi\\_isnuvannya\\_svitu](http://pidruchniki.ws/19240701/filosofiya/prostir_chas_formi_isnuvannya_svitu) (дата звернення 24.02.2014:). – Назва з екрану.



НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

МОНОГРАФИЯ

**НАУЧНОЕ ОКРУЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА:  
ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ, ФИЛОСОФИЯ, КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО,  
ЮРИСПРУДЕНЦИЯ, ИСТОРИЯ, АРХИТЕКТУРА И СТРОИТЕЛЬСТВО**

*Авторы:*

Агаджанова С.В. (8), Агаджанов-Гонсалес К.Х. (8), Воропаева Т.С. (10), Голуб Т.П. (6),  
Горбова Н.А. (4), Готынян-Журавлева В.В. (9), Кочубей А.В. (7), Кузьмич В.И. (14),  
Львович И.Я. (3,12), Маер В.Я. (5), Мальцев О.В. (13), Мегем О.Н. (1,2), Минц Н.А. (5),  
Олексин Ю.П. (7), Петровская Ю.Р. (14), Преображенский А.П. (3,12),  
Сокаль В.А. (7), Твелина А.А. (5), Толбатов А.В. (8), Филиппова А.О. (13),  
Хроленко М.В. (1,2), Чопоров О.Н. (3,12), Шевчук Т.Е. (7), Юрик Я.М. (11), Якубовская С.С. (7)

Научные достижения Авторы монографии были также рассмотрены и  
рекомендованы для издания на международном научном Симпозиуме  
**«НАУЧНОЕ ОКРУЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА»**  
(27-28 февраля 2018 г.)

Монография включена в РИНЦ SCIENCE INDEX

Формат 60x84/16. Усл.печ.лист. 9,83  
Тираж 500 экз. Зак. №simp18-1.  
Подписано в печать: 19.03.2018

Издано:  
**КУПРИЕНКО СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ**  
А/Я 38, Одесса, 65001  
e-mail: [orgcom@sworld.education](mailto:orgcom@sworld.education)  
[www.sworld.education](http://www.sworld.education)

Свидетельство субъекта издательского дела ДК-4298  
*Издатель не несет ответственности за достоверность  
информации и научные результаты, представленные в монографии*



Отпечатано с готового оригинал-макета ФЛП Москвин А.А./ Цифровой типографии “Сору-Арт”  
г. Запорожье, пр. Ленина 109